

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO DE CARVALHO – UNIDADE DE ITABAIANA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)**

Cristiane Margarete de Jesus

**LETRAMENTOS ATRAVÉS DO CONTO CLÁSSICO E DE
SUA ADAPTAÇÃO EM MANGÁ.**

Itabaiana/SE
2015

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS PROF. ALBERTO DE CARVALHO – UNIDADE DE ITABAIANA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE
(PROFLETRAS)**

CRISTIANE MARGARETE DE JESUS

**LETRAMENTOS ATRAVÉS DO CONTO CLÁSSICO E DE
SUA ADAPTAÇÃO EM MANGÁ**

Dissertação do Trabalho de Conclusão Final (TCF) apresentada ao PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS PROFISSIONAL EM REDE (PROFLETRAS) – UNIDADE DE ITABAIANA - da Universidade Federal de Sergipe (UFS), como requisito necessário para a obtenção de título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes.

Itabaiana/SE
2015

J58l Jesus, Cristiane Margarete .

Letramentos através do conto clássico e de sua adaptação
em Mangá / Cristiane Margarete de Jesus . – Itabaiana, 2015 .
220 f . ; il . ; 28 cm

Orientador : Carlos Magno Santos Gomes

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Sergipe .
Campus de Itabaiana . Programa de Pós-graduação em Letras
Profissional em Rede (PROFLETRAS), 2015.

1 . Leitura . 2 . Letramento . 3 . Conto . 4 . Mangá . I . Universi-
dade Federal de Sergipe . Campus de Itabaiana . II . Gomes,
Carlos Magno Santos. III . Título .

CDU : 82:398.2

FOLHA DE APROVAÇÃO

Cristiane Margarete de Jesus

Letramentos através do conto clássico e de sua adaptação em mangá.

Dissertação final submetida ao corpo docente da Universidade Federal de Sergipe. Campus Prof. Alberto de Carvalho – Unidade de Itabaiana, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração em Letras, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Carlos Magno Santos Gomes – Presidente

Doutor em Literatura pela UnB - DF

Pós-Doutor em Letras Vernáculas - UFRJ

Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. Alberto de Carvalho – Unidade de Itabaiana

Prof.^a Dr.^a Mariléia Silva dos Reis – Membro Interno

Doutora em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina

Universidade Federal de Sergipe – Campus Prof. Alberto de Carvalho – Unidade de Itabaiana

Prof.^a Dr.^a Ana Maria Leal Cardoso – Membro Externo

Doutora em Letras pela UFAL

Universidade Federal de Sergipe – Departamento de Letras Vernáculas.

Data de Aprovação:

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos e todas que direta ou indiretamente me ajudaram na concretização desse trabalho, principalmente, à turma de educandos na qual foi aplicado o projeto, por terem participado de todas as atividades com graça, interesse e boa vontade.

E, por fim, à CAPES, pelo financiamento da pesquisa.



NO TEAR
QUE TECE
A NOSSA
VIDA. NÃO
HÁ PONTAS
SOLTAS. TODOS
OS FIOS ESTÃO
ENTREMEADOS
ENTRE SI E
REVESTIDOS DE
SIGNIFICADO.

(Yuuko-san, xxxHOLIC)

JESUS, Cristiane Margarete de. *Letramentos através do conto clássico e de sua adaptação em mangá*. 151 f. Il. 2015. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto de Carvalho – Unidade de Itabaiana. Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), Itabaiana, 2015.

RESUMO

Este Trabalho de Conclusão de Curso (TCF) apresenta uma leitura dos contos clássicos e de suas respectivas adaptações em uma modalidade de HQ denominada mangá, com o intuito de desenvolver habilidades leitoras para além daquelas consideradas fundamentais em currículos do ensino de Língua Portuguesa, destinadas ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Assim, foram desenvolvidas estratégias para que os educandos percebessem a importância da leitura e desenvolvessem habilidades inerentes à leitura e à escrita, voltadas para a compreensão do mundo através da busca do sentido do texto. Isto posto, esse trabalho é direcionado à formação de um sujeito leitor, responsável e crítico, a partir do pensamento de Rouxel (2013) visto como um dos requisitos básicos para a promoção do letramento, possibilitando a construção de sentidos do texto, como sugere Koch (2013) quando informa que o leitor, por meio da leitura, busca pistas explícitas e implícitas presentes no texto, para através de seu conhecimento prévio poder (re)-significar o que é lido. Foram desenvolvidas atividades específicas que deram origem a três oficinas destinadas à promoção do letramento e ao aprimoramento do processo da leitura, além de permitir uma atuação mais efetiva do educando enquanto sujeito leitor e produtor de sentidos. Esse trabalho que se apresenta em duas partes foi desenvolvido em três fases, sendo cada fase composta por momentos específicos de realização e manutenção das atividades. Assim, a primeira fase foi denominada *Plano da Oficina 1: Identificação das habilidades de leitura*, a segunda fase denominada *Plano da Oficina 2: As personagens, os espaços e as ações no conto de fadas*, e a terceira fase denominada *Plano de Oficina 3: A leitura do mangá e a construção do sentido*. Como aporte teórico, têm-se Barthes (1990), Coelho (2000), Koch (2013), Propp (1984), Rouxel (2013) e outros autores de grande relevância.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Letramentos; Leitor; Conto; Mangá.

JESUS, Cristiane Margarete de. *Alfabetização por conto clássico e de sua adaptação em mangá*. 151 f. Il. 2015. Thèse (Master) – Universidade Federal de Sergipe, Campus Prof. Alberto de Carvalho – Unidade de Itabaiana. Programa de Pós-Graduação em Letras Profissional em Rede (PROFLETRAS), Itabaiana, 2015.

RÉSUMÉ

Ce Travail Final de Cours (TCF) présente une lecture de contes classiques et leurs modalités de BD (bande dessinée) qui s'appelle mangá, avec l'intention de ce travail est développer des compétences des lecteurs au-delà des habituelles du programme de base dans l'enseignement du portugais, pour cinquième année d'école primaire. Ainsi, ont été développées les stratégies pour les étudiants, qu'ils perçoivent l'importance de la lecture et de développer des compétences impliquées dans la lecture et l'écriture, à comprendre le monde à travers de la recherche et de la signification du texte. Cela dit, ce travail est dirigé pour la formation d'un autre sujet lecteur, responsable et critique, à partir de la pensée de Rouxel (2013) considéré comme une des exigences de base pour la promotion de l'alphabétisation, permettant la construction de sens de texte, tel que suggéré par Koch (2013) quand il informe le lecteur, à travers de la lecture, en regardant des indices explicites et implicites dans le texte à l'aide de leur connaissance préalable peut (re) définir ce qui est lu. À cette fin, on a créé des activités spécifiques qui ont donné lieu à trois ateliers visant à promouvoir l'alphabétisation et l'amélioration du processus de lecture ont été développés, et permet une performance plus efficace de l'étudiant comme un sujet lecteur et producteur de sens. Cette étude a été menée en trois phases, chaque phase consistant en des moments spécifiques de réalisation et d'entretien des activités. Donc, la première phase a été appelée *Plan d'Atelier 1: identification des compétences en lecture*, la deuxième phase appelée *Plan d'Atelier 2: Les caractères, les espaces et les actions dans le conte de fées*, et la troisième phase appelée *Plan d'Atelier 3: La lecture du mangá et de la construction du sens*. Comme une contribution théorique, il y a Barthes (1990), Lapin (2000), Koch (2013), Propp (1984), Rouxel (2013) et d'autres auteurs de grande importance.

Mots-clés: Lecture; Alphabétisation; Lecteur; Conte; Mangá.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01	O Gato de Botas. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 56	50
Figura 02	O Sapo Rei. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 107	51
Figura 03	O Gato de Botas. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 53	52
Figura 04	O Sapo Rei. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 92	52
Figura 05	O Gato de Botas. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 37-38.	53
Figura 06	Personagens. Fonte: ISHIYAMA, 2009.	55
Figura 07	Personagens. Fonte: ISHIYAMA, 2009.	55
Figura 08	Quadrado Semiótico. Autora: Cristiane de Jesus	59
Figura 09	Quadrado semiótico. Autora: Cristiane de Jesus	60
Figura 10	Cena do filme O Gato de Botas Extraterrestre. Fonte: Google.	79
Figura 11	O Gato de Botas. Fonte: Google.	80
Figura 12	O gato de Botas. Fonte: ISHIYAMA, 2009	80
Figura 13	Imagem do <i>book trailer</i> : Quem tem medo de dizer não. Fonte: Cristiane de Jesus	92
Figura 14	Elaboração dos croquis. Fonte: Cristiane de Jesus	95
Figura 15	Elaboração dos croquis. Fonte: Cristiane de Jesus	95
Figura 16	Livro Clipe. Fonte: Cristiane de Jesus	96
Figura 17	Imagem do vídeo produzido. Fonte: Cristiane de Jesus	97
Figura 18	Imagem do vídeo produzido. Fonte: Cristiane de Jesus	97
Figura 19	<i>Power Point</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	100
Figura 20	<i>Power Point</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	100
Figura 21	O Sapo Rei. Fonte: ISHYAMA, 2009	101
Figura 22	O Sapo Rei. Fonte: ISHYAMA, 2009	101
Figura 23	<i>Power Point</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	104
Figura 24	<i>Power Point</i> sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus	104
Figura 25	<i>Power Point</i> sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus	104
Figura 26	Cenas da atividade sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus	105
Figura 27	Cenas da atividade sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus	105
Figura 28	Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus	105
Figura 29	Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus	105
Figura 30	Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus	106
Figura 31	Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus	106
Figura 32	Verso da Carta. Fonte: Cristiane de Jesus	107
Figura 33	Aplicação do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus	107
Figura 34	Trilha de <i>O Sapo Rei</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	110
Figura 35	Aplicação do Jogo Trilha. Fonte: Cristiane de Jesus	110
Figura 36	Tela inicial do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	112
Figura 37	Pergunta do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	113
Figura 38	Primeiro Prêmio do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	114
Figura 39	Segundo Prêmio do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	114
Figura 40	Terceiro Prêmio do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	115
Figura 41	Quarto Prêmio do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	115
Figura 42	Quinto Prêmio do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	115
Figura 43	Tela Final. Fonte: Cristiane de Jesus	116
Figura 44	Créditos do <i>Quiz</i> . Fonte: Cristiane de Jesus	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01	Impressão após leitura. Fonte: Cristiane de Jesus	101
Gráfico 02	Questão 1. Fonte: Cristiane de Jesus	129
Gráfico 03	Questão 2. Fonte: Cristiane de Jesus	130
Gráfico 04	Questão 3. Fonte: Cristiane de Jesus	131
Gráfico 05	Questão 4. Fonte: Cristiane de Jesus	133
Gráfico 06	Questão 5. Fonte: Cristiane de Jesus	134
Gráfico 07	Questão 6. Fonte: Cristiane de Jesus	135
Gráfico 08	Questão 8. Fonte: Cristiane de Jesus	138
Gráfico 09	Questão 9. Fonte: Cristiane de Jesus	139
Gráfico 10	Questão 10. Fonte: Cristiane de Jesus	141
Gráfico 11	Questão mais fácil. Fonte: Cristiane de Jesus	141
Gráfico 12	Questão mais difícil. Fonte: Cristiane de Jesus	142
Gráfico 13	Questão que mais gostou. Fonte: Cristiane de Jesus	142
Gráfico 14	Gostaram de responder à atividade. Fonte: Cristiane de Jesus	144

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO I – O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I	16
1.1 Leitura	18
1.2 Intertextualidade	26
1.3 Os irmãos Grimm e o conto clássico	28
1.4 Imagem e Multimodalidade	30
1.5 Tradução ou adaptação	34
CAPÍTULO II – DO CONTO CLÁSSICO INFANTIL PARA O MANGÁ: UMA PROPOSTA DE LEITURA	41
2.1. Mangá	41
2.2 Literatura infanto-juvenil	43
2.3 O conto infantil clássico adaptado para o mangá	48
2.4 A Semiótica e as funções invariáveis das personagens na construção narrativa	54
2.4.1 Propp e as funções invariáveis das personagens	55
2.5 Semiótica Discursiva	57
2.5.1 Os três níveis do percurso gerativo de sentido	57
2.5.1.1 Nível Fundamental	58
2.5.1.2 Nível Narrativo	60
2.5.1.3 Nível Discursivo	64
CAPÍTULO III – CONSTRUINDO O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE OFICINAS TEMÁTICAS	68
3.1 As Oficinas e o Plano de Atividade	69
3.1.1 Plano da Oficina 1: Identificação das habilidades de leitura	70
3.1.2 Plano da Oficina 2: As personagens, os espaços e as ações no conto de fadas	72
3.1.3 Plano da Oficina 3: A leitura do mangá e a construção do sentido	75
3.2 Escola	78
3.2.1 Aplicação e Resultado da 1ª Fase	78
3.2.2 Aplicação e Resultado da 2ª Fase	84
3.2.3 Aplicação e Resultado da 3ª Fase	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	146
APÊNDICES	150
Apêndice A - Atividade de Observação	151
Apêndice B - Atividade aplicada na primeira oficina referente ao painel composto por imagens da personagem Gato de Botas	156
Apêndice C - Atividade aplicada na primeira oficina referente à leitura realizada do conto clássico e do mangá de <i>O Gato de Botas</i>	158
Apêndice D - Atividade aplicada na primeira oficina referente à reescrita da história do mangá <i>O Gato de Botas</i>	160
Apêndice E - Atividades Referentes à Segunda Fase da Oficina o conto <i>O Rei Sapo</i>	

<i>ou O Henrique de ferro</i>	163
Apêndice F - Atividade sobre o conto <i>o Rei Sapo ou O Henrique de ferro</i> referente ao esboço do livro clipe	166
Apêndice G - Atividade referente ao conto <i>O Rei Sapo ou O Henrique de ferro</i>	177
Apêndice H - Atividade referente às principais características vistas em contos clássicos	179
Apêndice I - Atividade Oral referente ao conto <i>O Rei Sapo ou O Henrique de ferro</i>	181
Apêndice J - Atividade programada sobre leitura, ilustração e reconto	185
Apêndice K - Atividades Referentes à Terceira Fase (Jogo da Memória aplicado na sala de aula)	187
Apêndice L - Jogo da trilha ou do percurso aplicado na sala de aula (Ludo)	193
Apêndice M - Jogo <i>Lumino Quiz</i> aplicado na sala de aula	195
Apêndice N - Atividade aplicada para a avaliação dos resultados das oficinas referentes ao uso do conto clássico e do mangá quanto à leitura verbal e à leitura visual	214

INTRODUÇÃO

A educação no Brasil vem avançando gradativamente no que se refere ao processo ensino-aprendizagem. Foram criadas políticas públicas que visam a melhoria da qualidade de ensino, como o investimento em equipamentos tecnológicos, a preocupação com a formação continuada do professor proporcionada por programas que permitem a aproximação entre Universidades Federais e a Educação Básica, a implementação de bibliotecas nas escolas, entre outras, vêm contribuindo para elevar o nível da qualidade do ensino no Brasil.

Os sistemas de avaliações oficiais propostos pelo governo indicam um baixo domínio das habilidades de leitura e escrita dos educandos no ambiente escolar. Assim, garantir-lhes o letramento parece ser o principal desafio do ensino de Língua Portuguesa, já que esse ensino irá garantir o desenvolvimento da competência comunicativa do educando, e assegurar-lhe o atendimento às suas necessidades de integração, e para isso, é fundamental que o ensino da língua materna se organize em torno de textos que circulam socialmente, entre eles, textos literários que permitem a ampliação do conhecimento.

Esta dissertação reflete sobre a leitura e a construção do sentido do texto, quer seja de natureza verbal, quer visual, a partir de questionamentos sobre o que trabalhar e como trabalhar a leitura e sua compreensão aplicadas aos contos clássicos e suas respectivas adaptações em HQ na modalidade em mangá. Objetiva, assim, desenvolver habilidades leitoras, além das consideradas de natureza básica em currículos da Língua Portuguesa, destinadas ao último ano do Ensino Fundamental I. Para tanto, foram desenvolvidas atividades específicas que deram origem a uma sequência de oficinas destinadas a viabilizar a promoção do letramento e o aprimoramento do processo da leitura escolar, além de permitir uma atuação mais efetiva do educando enquanto sujeito leitor e produtor de sentidos.

A partir de teorias relacionadas à leitura literária como a proposta por Rouxel (2013) que prioriza a formação de um sujeito leitor crítico, algo tão complexo nos dias atuais em que o livro didático do educador, o distanciamento da escola dos educandos etc., mecanizam as leituras e engessam as opiniões, pensar o educando enquanto ser em formação direcionado para uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo com o intuito de crescimento pessoal, torna-se algo complexo.

Ainda quanto à leitura, Gomes (2012) traz uma vertente direcionada à construção identitária e ao desenvolvimento de uma consciência social a partir das leituras literárias infanto-juvenis, procedimento que foi de grande importância no momento do trabalho com os mangás, por esses textos, apresentarem algumas situações de natureza discutível, perceptível

no movimento das personagens enquanto estas buscam concretizar os seus desejos. Nesses momentos de leitura e reflexão presenciados nas oficinas foi levado em consideração essas teorias por permitirem, através do diálogo, uma valorização das diferenças existentes e a formação de uma consciência mais sensível e colaborativa, logo, menos egoísta.

Além dessas teorias referentes à tríade leitor-leitura-literatura, esse estudo corrobora com o ponto de vista de Koch (2013), quando sugere que o leitor em um processo de construção de sentido do texto, através da leitura, torna-se capaz de identificar informações explícitas e inferir ideias implícitas presentes no texto a partir do conhecimento que possui e, assim, dar um novo significado para o que se lê, pois, os anos na educação básica permitiu-me um olhar mais crítico quanto às dificuldades relacionadas à leitura e à compreensão, vivenciadas pelos estudantes nos vários anos de escolarização.

Numa tentativa de amenizar dados estatísticos tão desanimadores como as notas nos boletins dos educandos, os índices do Ideb, e principalmente, o desenvolvimento das habilidades leitoras referentes à série que cursam aquém do almejado, pensou-se nesse projeto, o qual traz duas modalidades de leitura bastante dispare. Uma tradicionalíssima no Fundamental I, mas nem por isso menos interessante, é o caso dos contos de fadas e dos contos maravilhosos. Para Coelho (1987), esses textos, por apresentarem em sua constituição ações e aventuras empreendidas por personagens em suas buscas, chamarão à atenção dos educandos e os libertarão, momentaneamente, de uma condição comum ao colocarem-se no lugar das personagens em suas realizações, além de abrirem espaço para a reflexão sobre as formações ideológicas constituídas nessas narrativas.

O motivo da escolha de contos de irmãos Grimm foi devido à leveza com que eles apresentam as suas histórias, o que mais os aproxima da natureza das crianças. Para Coelho (1987), tanto Perrault quanto os irmãos Grimm revelam esse comportamento: “Tanto em Grimm como em Perrault predomina a atmosfera de leveza, bom humor ou alegria, que neutraliza os dramas ou medos existentes na raiz de todos os contos. Daí essa literatura entender-se tão bem com o espírito das crianças.” (COELHO, 1987, p. 75).

Esta escolha está também relacionada à sua importância para a manutenção da imaginação por parte da criança e de jovens e pela condição deles necessitarem do desenvolvimento de uma mente criativa, associado ao letramento, aqui visto como um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências imprescindíveis para a manifestação na língua materna, com autonomia, através de práticas sociais, habilitando o indivíduo a um comportamento participativo e competente em uma sociedade que ‘valoriza’ e ‘exige’ uma cultura letrada, algo que a escola pública vem revelando certa inabilidade em lidar com essa

necessidade dos educandos por estar diante de tantos desafios com os quais essas instituições estão envolvidas.

O outro, ainda pouco visto nos bancos escolares, será o mangá, uma modalidade de história em quadrinhos mais jovial e menos infantilizada. Pode ser considerado como uma espécie de revistinha que traz em seu arcabouço um conjunto de elementos que atraem mais do que repelem as mentes jovens como, por exemplo, as personagens apresentarem as características comuns ao estilo, como os olhos grandes e expressividade facial acentuada das personagens, além dos recursos estilísticos que indicam a passagem das ações da história em ritmo cinematográfica, estabelecendo um link entre essas histórias e as tão assistidas animações televisionadas ou os jogos interativos que ainda apresentam temáticas um tanto duvidosas.

Complexo será entender esse mecanismo de transposição de um texto clássico – conto – em um texto em quadrinhos – mangá –, o que requererá uma reflexão a respeito desse processo de transição de ideias e valores que estão impregnados no texto fonte e que serão transmitidos para outra modalidade textual. Aqui é possível visualizar a manifestação de outros dois conceitos e seus autores utilizados na pesquisa em questão: a adaptação e a intertextualidade em que teóricos como Barbosa e Guerini (2013), assim como Koch (2013), respectivamente, foram de grande importância nesse momento de busca de respostas e soluções para questionamentos um tanto contundentes.

Mas por que trazer uma revistinha em quadrinhos para a sala de aula já que as crianças já as leem com gosto? O que chamou à atenção foi também, enquanto professora de língua portuguesa e outras disciplinas – devido à constituição do que seja o Fundamental I – a dificuldade em os educandos lerem e compreenderem uma simples história e sua mensagem presente nessas HQs infantis.

Há pouco tempo atrás, quando ainda lecionava no 4º ano do Ensino Fundamental I, ao realizar uma atividade avaliativa para ‘quantificar’ o nível de leitura e compreensão dos educandos, o equivalente a quatro turmas revelou um desempenho insatisfatório em uma questão que trazia como problemática o acontecimento/fato que gerou o conflito de um conto adaptado que apresentava como suporte de leitura uma imagem. Na verdade, a imagem que deveria servir como suporte para a leitura inviabilizou a compreensão e dificultou a leitura de algo que se encontrava óbvio – tal estudo pode ser visto nos apêndices dessa pesquisa.

Pensar a ideia de se trabalhar a imagem requer muita cautela, principalmente, por as teorias relacionadas à linguagem visual se apresentarem tão distantes da sala de aula, pelo fato de revelarem uma linguagem rebuscada e, por que não dizer, difícil? Mas, mesmo assim,

tentou-se trazer aqui algumas noções elementares do que seja uma imagem por Barthes (1990); já com Pietroforte (2007), buscou-se com a ideia dos processos de manipulação que se estabelecem através dos jogos de enquadramentos vistos nas HQs, entender como se dá a construção do sentido da história no mangá, por meio do deslocamento das personagens nas várias tentativas de alcançar o que desejam, e nos jogos empreendidos por elas nessa tentativa de solucionar a problemática que deu origem a toda a tessitura narrativa. A linguagem verbal em comunhão com a visual trazem duas modalidades de leitura e, por esse motivo, pensou-se na proposta da multimodalidade vista com bastante frequência nos tempos atuais.

Para se entender os mecanismos que fazem parte da constituição das personagens e de suas funções dentro das narrativas, fez-se necessário conhecer um pouco sobre a teoria das funções invariáveis das personagens, instituída por Propp (1984), principalmente, por considerar as personagens como o centro da atenção nas leituras das crianças. Intencionou-se observar as personagens centrais e seus deslocamentos nas narrativas na busca da realização dos seus desejos, assim como constatar que o jogo realizado e os caminhos tomados, por elas, podem variar, mas suas ações ou funções são constantes.

Foi a partir da Semiótica Discursiva e de teóricos como Fiorin (1992), Barros (2012) e Tatit (2012), que se buscou lançar um olhar sobre o percurso gerativo de sentido de dois textos do gênero história em quadrinhos que foram *O Gato de Botas* e *O Sapo Rei*, ilustrados e adaptados para a linguagem Mangá por Kei Ishiyama. Ao se realizar uma breve análise das duas histórias, o foco do estudo foi direcionado para o nível fundamental, o nível narrativo, composto por quatro fases, observando se essas fases foram realmente percorridas nas histórias, e o nível discursivo a fim de constatar como se deu o processo de manifestação das formas abstratas do nível narrativo. Assim, além do seu objetivo maior, este estudo pretende trazer mais uma possibilidade de análise e, assim, se possível, enriquecer o repertório do professor do fundamental I, a partir de um ponto de vista diferenciado, principalmente, por muitos deles não terem visto essa teoria nas disciplinas quando cursaram a graduação.

A semiótica, seja discursiva ou visual, permite um olhar diferenciado para o texto, a imagem, o educando, o espaço escolar. Pode-se dizer que ela revela o que parecia vago, enigmático. Contudo, o primeiro a ser privilegiado com esse olhar será o próprio professor. Aqui, esse estudo é muito mais para o professor, enquanto mediador do conhecimento, para aclarar ideias, permitir novas leituras – nem tão novas assim. Posto que, conhecer a nuance das linguagens é primordial nesse novo momento em que se vive e, por esse motivo, optou-se por dar uma maior ênfase às leituras e à construção dos sentidos, pois se acredita que o educando poderá encantar-se com as leituras feitas e, ainda, alcançar a efetiva promoção nos

letramentos propostos. A partir das colocações feitas acima, é possível se observar o teor de cada um dos capítulos dessa dissertação, conforme se pode ler a seguir.

No primeiro capítulo denominado “O lugar da leitura e da literatura no Ensino Fundamental I”, averigua-se o ponto de vista de vários autores a respeito da leitura, da leitura literária incipiente e da promoção dos vários letramentos desde o ‘propriamente dito’ até o visual para o aprimoramento do educando enquanto ser que faz parte do processo de aprendizagem.

O segundo capítulo intitulado “Do conto clássico infantil para o mangá: uma proposta de leitura” apresenta informações que buscam justificar o motivo da escolha dos gêneros adotados nesse trabalho: o conto de fadas, o conto maravilhoso – ambos dos Irmãos Grimm – e o mangá – uma especialidade de HQ que exhibe em seu arcabouço características capazes de ativar a curiosidade e o interesse pela leitura. Além disso, traz também, um estudo realizado à luz da semiótica e das funções das personagens o qual objetiva viabilizar uma leitura diferenciada e rica de alguns textos utilizados nesse trabalho, com o intuito de permitir uma interpretação mais minuciosa para o professor, principalmente, a fim de possibilitar um melhor aproveitamento das especificidades das histórias utilizadas nas oficinas desenvolvidas.

O terceiro capítulo nomeado “Construindo o conhecimento através da realização de oficinas temáticas” é constituído pelo detalhamento do *corpus* do trabalho e pela aplicação das oficinas desenvolvidas em três fases programadas para investigar, aplicar e coletar dados referentes ao resultado das atividades colocadas em prática.

CAPÍTULO I – O LUGAR DA LEITURA E DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL I

O presente capítulo intenciona trazer um breve repertório teórico a cerca do que seja a leitura e como se dá a promoção dos vários letramentos – verbal, visual etc. – no âmbito escolar e, em alguns momentos, extraescolar. Este capítulo está subdividido em posicionamentos teóricos diversos que versam sobre a leitura e a literatura no Ensino Fundamental I, bem como, a construção identitária desse leitor infanto-juvenil, dentro dos espaços escolares, principalmente.

No Brasil houve uma melhora quanto à aprendizagem nas séries da Educação Básica¹ de acordo com dados do Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica –, como demonstram as metas estabelecidas em etapas do ensino básico:

Nos anos iniciais (primeiro ao quinto), o Ideb nacional alcançou 5,0. Ultrapassou não só a meta para 2011 (de 4,6), como também a proposta para 2013, que era de 4,9. Nessa etapa do ensino, a oferta é prioritariamente das redes municipais, que concentram 11,13 milhões de matrículas, quase 80% do total. O Ideb para os anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal foi calculado em 5.222 municípios. A meta para 2011 foi alcançada por 4.060 deles (77,5%). (IDEB, 2011, p.)

Mas, mesmo com esse desempenho, os avanços ainda são insatisfatórios, pois os dados refletidos nos exames, não alcançam a total realidade do que se encontra dentro das salas de aulas. Tomemos como exemplo e ponto de partida uma escola do Ensino Fundamental I², localizada em um município situado na região metropolitana de Salvador, a nota no Ideb de 2011 foi desanimadora: **4,0** e em 2013: **4,3**.

Sabe-se que, mais importante do que dados estatísticos levantados pelo governo ou por qualquer entidade particular, nacional ou estrangeira, que se preocupam em quantificar números e, com isso, também as pessoas que participam dessas pesquisas, vem a ser uma

¹ Educação Básica. À Educação Básica corresponde a educação infantil, a educação fundamental e o ensino médio. Segundo o Artigo 22º da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” E os documentos que a orientam são: Lei 9394/96, que designa a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação, ainda têm a Constituição da República Federativa do Brasil e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

² Ensino Fundamental I. Tem início aos seis anos de idade, no primeiro ano de escolarização da criança e vai até o quinto ano. Apesar de a educação infantil estar inclusa na Educação Básica do educando, nem todos os estabelecimentos de ensino pleiteiam essa modalidade, ou seja, para algumas crianças, o primeiro ano escolar se configurará no primeiro ano do Ensino do Fundamental I, de natureza obrigatória a ser oferecida pelas instituições governamentais.

forma de se repensar a situação do ensino-aprendizagem através desses dados numéricos. Quantos não se horrorizam, somente, ao ler em jornais ou escutar no noticiário, que a educação no Brasil ficou abaixo de países que julgam em desenvolvimento mais precário que o seu? Ou quando lê que ele está à frente no ranking de educação apenas do México (porque teve uma queda, no ano de 2014, e foi para o penúltimo lugar), e da Indonésia, último lugar, quando há a comparação entre os resultados de provas de matemática, ciência e leitura, assim como os índices de taxas de alfabetização e a aprovação escolar³? O resultado não parecerá tão alarmante se conhecermos, de perto, por quais dificuldades a educação no Brasil vem passando (mesmo com os avanços), souber que crianças e jovens demonstram dificuldades, diariamente, em realizar as tarefas escolares por não as compreender, e não as compreendem, justamente, porque não as leem com autonomia, apenas decodificam. Além disso, muitos apresentam déficit na aprendizagem por situações diversas e, nem assim, algo realmente relevante é empreendido para que essa situação seja resolvida. Contudo, no momento em que a preocupação ‘bate à porta’ ou os índices de aprendizagem se revelam alarmantes, vem a revolta e uma posterior calmaria.

Assim, diante de contradições em que o índice do Ideb aumenta lentamente, enquanto que, nas escolas, os resultados são desanimadores em relação à aprendizagem de fato, ainda se veem diariamente estudantes revelando desinteresse pela leitura, pela escrita, pela interpretação, por quase tudo que é ofertado para eles. Esses mesmos estudantes parecem compartilhar outros valores revelando um comportamento imediatista e ‘antenado’ com as novas tecnologias como *facebook*, jogos eletrônicos, celulares, *instagram*, *whatsapp* etc., em detrimento do que é ofertado em escolas, particularmente, as do ensino público.

Na verdade, essas informações servem como um mecanismo para permitir uma reflexão a mais quanto à situação do ensino no Brasil, no município, na escola em que se leciona nas turmas de educandos situadas em escolas públicas localizadas em áreas periféricas de grandes centros urbanos. No livro *Introdução dos PCN*, do Ensino Fundamental I, muitos são os fatores que interferem na aprendizagem e na manutenção do ensino, como a repetência, a evasão, a extrema desigualdade social etc. Projetos são colocados em prática numa tentativa de buscar sanar essa problemática, se não totalmente, pelo menos em parte, sendo esta significativa para os estudantes que já participaram ou participam dele, tanto em relação à aprendizagem quanto em relação ao prazer de trocar experiências e interagir com os diversos

³ Pesquisa disponibilizada pelo canal de notícias G1.com a partir de dados da pesquisa realizada pela empresa de sistemas de aprendizado *Pearson* – com ligação com o jornal britânico *Financial Times* – e pela consultoria inglesa *Economist Intelligence Unit* (EIU).

conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento linguístico e literário, bem como, com a riqueza de textos orais e escritos que compõem o acervo cultural.

Segundo o PCN de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental I, a seleção de textos escritos a serem utilizados na sala de aula deve privilegiar textos diversos que façam parte da realidade do educando, tais como notícias, editoriais, cartas argumentativas, artigos de divulgação científica, verbetes enciclopédicos, contos, romances, entre outros.

Cabe ao professor desenvolver estratégias para que o educando perceba a importância da leitura e desenvolva habilidades como “Interesse pela leitura e escrita como fontes de informação, aprendizagem, lazer e arte.” (PCN, 1998, p. 64), para a compreensão do mundo através da busca e encontro do sentido do texto, seja qual for o gênero selecionado para o desenvolvimento do trabalho pleiteado. Logo, faz-se necessário uma reflexão sobre o papel do professor e sua importância para tornar a aprendizagem da leitura e da escrita possíveis, através de estratégias de leitura para “o desenvolvimento de *habilidades linguísticas*⁴ que são características do bom leitor” (KLEIMAN, 2008, p. 49), como um dos requisitos básicos para a promoção do letramento, possibilitando a construção de sentidos por intermédio das relações estabelecidas entre os textos de contos selecionados para o trabalho.

1.1 Leitura

A leitura revela-se de grande valor para o indivíduo o qual de forma consciente ou não percebe a necessidade de compreender melhor o seu entorno social, e, será através dela, que ele conseguirá atribuir sentido àquilo que está à sua volta. Assim, a leitura é vista como uma atividade que permite o desenvolvimento de habilidades variadas e funciona como uma ferramenta para a compreensão do mundo por meio da busca e do encontro do sentido do texto.

Considerando a relevância de leitura, diferentes posicionamentos a seu respeito foram pensados por parte de teóricos no decorrer do tempo, contudo, todos são unânimes quanto à complexidade da apreensão dessa prática, principalmente, com relação às atividades relacionadas à aquisição das habilidades necessárias e obrigatórias, trabalhadas em instituições legais e que têm a função de viabilizar essa aprendizagem para estudantes desde os primeiros anos escolares.

Para Silva e Mollica (2012), a leitura se constitui como a espinha dorsal para a integração numa sociedade letrada, visto que, a leitura permeia as interações sociais. Isto

⁴ Grifo feito pelo autor.

posto, defendem a tese de que “os indivíduos são inevitavelmente expostos às mais diversificadas práticas que se processam por intermédio de textos.” (MOLLICA; SILVA, 2012, p. 2). Assim, a apropriação da leitura e escrita acontece num processo gradual e contínuo. Contudo, observa-se que mesmo com altos investimentos do governo para o avanço significativo da leitura dos educandos através da implantação de programas educacionais como o PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa destinado a alfabetizar os educandos até os oito anos de idade, ou seja, no primeiro ciclo – e outros, destinados a aperfeiçoar o desempenho da leitura de estudantes que fazem parte dessa clientela, o desempenho desse alunado não vem apresentando os avanços esperados e revela uma situação insatisfatória quanto à aprendizagem em relação à manifestação da leitura, perceptível em provas avaliativas como Provinha Brasil, ANA e Prova Brasil, todas aplicadas no Ensino Fundamental I, com o objetivo de avaliar o processo ensino-aprendizagem público.

Freire (1981) prega a importância da leitura na formação do cidadão e afirma a necessidade da observação do real na construção do conhecimento leitor, ou seja, a vivência passa a ser um sustentáculo para a construção do conhecimento, aqui vista, como um conjunto de saberes imprescindíveis para o tornar-se leitor crítico e, para isso, “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir a continuidade da leitura daquele.” (FREIRE, 1981, p. 9).

Ainda sobre leitura Leffa (1996) propõe que a leitura é vista como um processo de representação “Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade.” (LEFFA, 1996, p. 10). Logo, para uma compreensão leitora, faz-se necessário um conhecimento prévio de mundo para que determinada realidade possa ser apreendida por meio da inter-relação dos elementos que a constroem. Aqui a leitura se processa tanto através da palavra propriamente dita quanto de elementos sócio-culturais não linguísticos. A partir do seu conhecimento prévio o leitor poderá realizar leituras diversas em um mesmo texto e ativar a construção do sentido por meio do conhecimento de mundo que possui. “O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo.” (LEFFA, 1996, p. 14).

Leffa (1996) ainda afirma que no processo de leitura, o ato de ler significa a interação do leitor com o texto, assim, para que ocorra a compreensão da leitura faz-se necessário “considerar então (a) o papel do leitor, (b) o papel do texto e (c) o processo de interação entre o leitor e o texto”. (LEFFA, 1996, p. 17). Assim, a leitura se revela uma atividade em que há a

interação desses três elementos numa situação dialógica na construção do sentido do texto através da leitura. Koch e Elias corroboram com Leffa quando sugerem uma concepção de leitura que foca na interação autor-texto-leitor na qual os sujeitos são participantes ativos na construção do sentido do texto de forma dialógica “**o sentido**⁵ de um texto é **construído na interação texto-sujeitos** e não algo que preexista a essa interação. **A leitura** é, pois, uma **atividade interativa complexa de produção de sentidos**”. (KOCH; ELIAS; 2013, p. 11). Assim, com base tanto na organização do texto – que remete ao gênero textual – quanto na presença de elementos linguísticos que constituem a superfície do texto, o sujeito-leitor participa ativamente da construção do sentido do texto por intermédio da sua interação com informações sugeridas de forma implícita através da leitura, o que sugere:

- a leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor;
- a leitura de um texto exige do leitor bem mais que o conhecimento do código linguístico, uma vez que o **texto**⁶ não é simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado por um receptor passivo. (KOCH; ELIAS; 2013, p. 11).

Nesse processo de construção de sentido do texto, o leitor, por meio da leitura, busca pistas explícitas e/ou implícitas presentes no texto para através de seu arcabouço de conhecimento prévio (re) significar o que se lê. Para isso, a leitura precisa ultrapassar os limites da decodificação, vista como um processo elementar, mas necessário para se alcançar um nível mais apurado de leitura.

Muitos são os conhecimentos imprescindíveis para a apreensão e a produção do sentido na leitura, ainda em um processo inicial de leitura. Para Koch “é preciso [...] levar em conta os conhecimentos do leitor, condição fundamental para o estabelecimento da interação, com maior ou menor intensidade, durabilidade, qualidade”. (KOCH; ELIAS; 2013, p. 19). Leffa (1996) sugere que conhecimentos de ortografia, de léxico, de sintaxe e de semântica se fazem fundamentais para a compreensão de uma dada informação contida em um texto, bem como, agem e interagem de forma simultânea em que o leitor desenvolve mecanismos ou estratégias de seleção ou supressão de informações na tomada de decisão quanto à compreensão da mensagem:

A apreensão de um segmento do texto leva em consideração várias fontes de conhecimento do leitor. O conhecimento ortográfico dá os traços distintivos

⁵ Grifos das autoras.

⁶ Grifo das autoras.

de cada letra e as possíveis combinações silábicas. O conhecimento ortográfico interage com o conhecimento lexical e cristaliza todos os dados numa unidade lexical viável: FALA e não HALA⁷ ou ZALA. O conhecimento sintático coloca a palavra numa categoria gramatical específica; o leitor sabe que na frase A FALA DO PRESIDENTE DO SINDICATO FOI MUITO APLAUDIDA, a palavra FALA é um substantivo e não um verbo, por exemplo. O conhecimento semântico contribui informando em que acepção, das tantas possíveis, deve ser tomada a palavra num determinado contexto. (LEFFA, 1996, p. 21).

Assim, para que a atividade leitora se faça significativa, em uma determinada etapa de aprendizagem, os conhecimentos já adquiridos e dominados pelo leitor precisam ser colocados em prática. Koch (2013) informa que na produção de sentido por intermédio da leitura o leitor coloca em ação várias estratégias. Serão elas que irão mobilizar os conhecimentos armazenados na memória e necessários para o processamento textual pelo leitor.

Levando em consideração esses conhecimentos, para Koch, o leitor deve recorrer a “três grandes sistemas de conhecimento” (2013, p. 39.) que são: conhecimento linguístico – que abrange o conhecimento gramatical e lexical –; conhecimento enciclopédico ou conhecimento de mundo – conhecimentos sobre o mundo adquiridos nas vivências pessoais do leitor –; e o conhecimento interacional – relação de interação por meio da linguagem. Nesse último conhecimento, serão incluídos o conhecimento ilocucional – permite o reconhecimento da intenção do produtor do texto em determinada situação interacional –; conhecimento comunicacional – está relacionado à dosagem de informação de um texto em determinada situação comunicativa, à seleção do variante linguística e à adequação do gênero textual –; conhecimento metacomunicativo – assegura a compreensão do texto e a aceitação dos objetivos da produção comunicacional –; e conhecimento superestrutural ou conhecimento sobre gêneros textuais – adequação do gênero textual ao evento social.

Assim, a leitura é vista como uma atividade que demanda uma bagagem de habilidades que foram desenvolvidas antes da fase escolar. No espaço escolar é que essas habilidades precisam ser aprimoradas, bem como, outras necessitam ser ativadas para que a leitura se faça significativa. Assim, para Leffa:

Ler é um fenômeno que ocorre quando o leitor, que possui uma série de habilidades de alta sofisticação, entra em contato com o texto, essencialmente um segmento da realidade que se caracteriza por refletir um outro segmento. Trata-se de um processo extremamente complexo, composto de inúmeros subprocessos que se encadeiam de modo a

⁷ Destaques do autor.

estabelecer canais de comunicação por onde, em via dupla, passam inúmeras informações entre o leitor e o texto. (1996, p. 25).

Apesar de ter sido lançado à quase duas décadas, o documento oficial que orienta a respeito da importância do desenvolvimento de uma atividade leitora centrada na produção de sentido para crianças e adolescentes no Ensino Fundamental I vem a ser os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Nele é possível perceber o destaque dado ao comprometimento ativo do leitor:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.⁸ (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Para que o educando se torne um leitor crítico, o conhecimento e a prática da leitura têm de ir além da decodificação, leitura que se dá na fase da alfabetização escolar, em que se tem início a decifração de letras, sílabas e palavras para a realização de uma leitura mais elementar. Muitas críticas são feitas ao processo de alfabetização quando este é relacionado ao não domínio de uma leitura plena e significativa. Acredita-se que a alfabetização faça parte de uma fase que antecede ao letramento, ou seja, pode ser vista como o letramento propriamente dito em que o código escrito é decodificado e passa a ser lido de forma superficial sem o estabelecimento de um sentido aprofundado do que está sendo processado. Para Marcuschi: “A **alfabetização**⁹ pode dar-se, como de fato se deu historicamente, à margem da instituição escolar, mas é sempre um aprendizado mediante ensino, e compreende o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever.” (MARCUSCHI, 2001, p. 2).

Já o letramento, enquanto prática social da leitura surge da “necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita”. (SOARES, 2004, p. 6). Esse surgimento está atrelado à constatação que, embora a população apresentasse uma condição de alfabetização, não demonstrava as habilidades leitoras concernentes a um

⁸(Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos de ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC, 1998, p. 69-70).

⁹ Grifo do autor.

desempenho satisfatório de leitura e escrita significativas “para uma participação efetiva e competente nas práticas sociais e profissionais que envolvem a língua escrita”. (SOARES, 2004, p. 6). Já Street (1995), citado por Marcuschi, traz um conceito de letramento pluralizado enquanto conjunto de práticas sociais:

O letramento é um processo de aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e para usos utilitários, por isso é um conjunto de práticas, ou seja, *letramentos* [...] Distribui-se em graus de domínio que vão de um patamar mínimo a um máximo. (MARCUSCHI, 2001, p. 21).

Quando se traz a ideia de letramentos, ideia esta que ultrapassa a sua versão inicial enquanto prática social da leitura e da escrita, chega-se às modalidades textuais ou gêneros discursivos utilizados em sala de aula para se alcançar um novo patamar de letramento. Cosson traz uma proposta de letramento literário para “assinalar sua inserção em uma concepção maior de uso da escrita, uma concepção que fosse além das práticas escolares usuais”. (COSSON, 2011, p. 11). Assim, para Cosson, o letramento literário permite uma configuração especial devido à condição de existência da escrita literária, logo “o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, e, sobretudo, uma forma de assegurar seu efetivo domínio”. (COSSON, 2011, p. 12). Ainda informa sobre o princípio do letramento literário adotado:

[...] adotamos como princípio do letramento literário a construção de uma comunidade de leitores. É essa comunidade que oferecerá um repertório, uma moldura cultural dentro da qual o leitor poderá se mover e construir o mundo e a ele mesmo. Para tanto, é necessário que o ensino da Literatura efetive um movimento contínuo de leitura, partindo do conhecido para o desconhecido, do simples para o complexo, do semelhante para o diferente, com o objetivo de ampliar e consolidar o repertório cultural do aluno. Nesse caso, é importante ressaltar que tanto a seleção das obras quanto as práticas de sala de aula devem acompanhar esse movimento. (COSSON, 2013, p. 48).

A prática da leitura ainda se mostra uma tarefa árdua na sala de aula. As crianças adentram os espaços escolares com gosto pela leitura (geralmente não verbal, pois ainda não foram alfabetizadas) e saem do Ensino Fundamental I detestando ou simplesmente evitando essa atividade, se esquivando o quanto podem das tarefas escolares relacionadas à leitura, dos empréstimos na biblioteca da escola, da negação da participação efetiva de leituras orais, etc. Uma provável causa pode estar relacionada à leitura feita com o intuito de um produto de

retorno, pois, grande parte dessas atividades propostas pelo professor e realizadas em sala de aula pressupõe uma atividade de retorno, uma contrapartida. Para Santos “a aferição da leitura, frequentemente, restringe-se a provas ou fichas de leitura superficiais, sem valorizar a construção do texto e a participação ativa do aluno no processo. (SANTOS, p. 66). Poucas são as atividades de leitura para deleite, para reflexão, para adquirir conhecimento e para o desenvolvimento da criticidade. Para Mendonça, mesmo que o letramento literário não garanta ‘a compreensão de todas as modalidades existentes de leituras’, esse tipo de leitura permite enxergar o que está ‘nas entrelinhas’:

[...] se o letramento literário não garante que o leitor seja capaz de ler qualquer outro tipo de texto, ele permite que o leitor desenvolva a capacidade de estabelecer relações, de perceber o que está “por baixo” da escrita. O texto literário permite que se estimule o leitor para a percepção da metáfora do iceberg, ou seja, a maior parte do sentido do texto está subentendido, não está na superfície e somente um leitor que tenha aprendido a perceber esse fenômeno será capaz de preencher as lacunas deixadas pelo autor, estabelecer relações e realizar o texto em sua plenitude. (MENDONÇA, 2010, p. 45).

Já Rouxel (2013) prioriza a definição da finalidade do ensino da leitura de textos literários e de suas modalidades práticas para a formação do leitor “É a formação de um sujeito leitor livre, responsável e crítico – capaz de construir o sentido de modo autônomo e de argumentar sua recepção” (2013, p. 20) E continua: “É também, [...] a formação de uma personalidade sensível e inteligente, aberta aos outros e ao mundo que esse ensino da literatura vislumbra.” (ROUXEL, 2013, p. 20).

Compreende-se que o educando, a partir da leitura literária, pode vir a desenvolver um interesse e, possivelmente, um aprimoramento maior através da leitura. Há ainda a possibilidade de, através desse movimento entre o leitor e o texto, consolidar o enriquecimento do sujeito enquanto leitor, por este entrar em contato com textos como os contos clássicos infantis.

Pode-se, ainda, vislumbrar a possibilidade de o educando envolvido nesse processo, desenvolver uma reflexão sobre a mensagem contida na tessitura narrativa, bem como, uma associação com fatos cotidianos do educando, o que os farão utilizar o seu senso crítico em uma sociedade ainda permeada por valores escusos. Assim, o movimento de leitura por um leitor que tenha a sensibilidade de se perceber no texto lido e ser capaz de se posicionar, torna-se algo imprescindível para o desenvolvimento da criticidade do ser, posto que,

questiona o apresentado e não aceita tudo que lhe é sugerido sem cogitar possibilidades outrora veladas.

Ainda sobre a importância da literatura, agora visando à construção identitária do leitor em formação, Gomes (2012) salienta a necessidade do desenvolvimento de uma consciência social através do estudo de obras literárias infanto-juvenis:

Nesse processo, em que leitura e sociedade não podem ser desvinculadas, a literatura infantojuvenil assume papel fundamental. Por meio dos primeiros contatos com esses textos, o estudante pode desenvolver o gosto pela leitura e, por conseguinte, despertar sua consciência crítica. Portanto, o convite à reflexão social pode ser uma das saídas para associar leitura, prazer e formação da consciência crítica do leitor. (GOMES, 2012, p. 18).

Ainda quanto às práticas sociais de letramento e sua diversidade na contemporaneidade, observa-se uma crescente onda de novas modalidades textuais que se inserem nos grupos sociais e alcançam os alunos nos bancos das escolas de forma ostensiva, contudo não aceitas e trabalhadas pela escola. São os hipertextos que atraem a juventude e permitem o desenvolvimento de novas competências adequadas para a sobrevivência nos tempos atuais e, para Rojo, “Vivemos a era das linguagens líquidas, a era do *networking*, ou relacionamento.” (ROJO, 2013, p. 8). Ela ainda sugere que se devem aceitar essas inovações e “mover o letramento para os multiletramentos. Em deixar de lado o olhar inocente e enxergar o aluno em sala de aula como o nativo digital que é: um construtor-colaborador das criações conjugadas na era das linguagens líquidas”. (ROJO, 2013, p. 9).

Com a mudança do ponto de vista quanto às novas linguagens tecnológicas, a autora acredita no desenvolvimento de habilidades fundamentais como “letramentos da cultura participativa/colaborativa, letramentos críticos, letramentos múltiplos e multiculturais ou multiletramentos.” (ROJO, 2013, p. 9), para o aluno se tornar capaz em se adaptar às novas exigências, seja na escola ou no trabalho, concernentes às práticas sociais vigentes.

Assim, consideram-se essas últimas perspectivas, também, fundamentais para esse trabalho, apesar de não serem minuciosamente investigadas e ostensivamente cobradas nesse processo de desenvolvimento e aplicação do trabalho pleiteado. Tanto a “subjetividade” apontada por Rouxel, quanto os “múltiplos letramentos”, identificados por Rojo, são fundamentais para uma proposta pedagógica de leitura que busque incentivá-la, além de desenvolver as habilidades concernentes a ela, para educandos que cursam o último ano do Ensino Fundamental I. Logo, pretende-se explorar as várias linguagens constituidoras do

mangá, sem deixar de lado a capacidade do jovem leitor em construir seu próprio processo de interpretação.

Diante desse levantamento sobre a leitura e suas diversas modalidades e especificidades, percebe-se a importância de se conhecer sobre o sentido de um texto dentro de outro texto.

1.2 Intertextualidade

O nosso interesse em estudar a intertextualidade está relacionado ao gênero textual que foi escolhido, o mangá,¹⁰ uma história em quadrinhos com características específicas referentes aos desenhos universalizados e, principalmente, ao movimento de leitura de suas páginas que se dá em um sentido anti-horário, de trás para frente, como uma forma de quebrar um ritmo convencional e trazer um novo desafio para educandos ao promover um deslocamento da subjetividade na construção do sentido que ocorre na transposição do conto tradicional para o mangá.

Percebe-se a manifestação da intertextualidade intergenérica nos textos no gênero mangá, a saber, *O Gato de Botas* e *O Sapo Rei*, por serem histórias em quadrinhos que foram adaptadas ‘retextualizadas’ dos contos tradicionais *O Gato de Botas* e *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, respectivamente, narrativas oriundas da tradição oral, que foram passadas para a forma escrita e, posteriormente, por meio de adaptações, para a versão em quadrinhos, uma modalidade composta por texto verbal, imagens e palavras que remetem à sonoridade, numa tentativa de construir o sentido da mensagem – a história do conto – numa nova modalidade textual que prioriza a linguagem imagética.

Para se compreender uma mensagem faz-se necessário que o conhecimento dos interlocutores seja, em parte, similares, e também compartilhados. Para Koch “o sentido de um texto não existe *a priori*, mas é constituído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para a produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto.” (2006, p. 57). Ou seja, quanto mais o conhecimento for compartilhado mais compreensão haverá entre o leitor e o texto ou o leitor e outro leitor nas produções orais, visto que, para Koch “a leitura é uma atividade altamente complexa de produção de sentidos que se realiza com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a

¹⁰ O termo mangá foi utilizado pela primeira vez pelo ilustrador japonês Katsushita Hokusai (1760-1849), em 1815. Isso possibilitou que suas obras fossem conhecidas por *Hokusai Mangá*. A palavra de origem japonesa representa a junção de (man) que significa ‘involuntário’ e (gá) que significa ‘desenho/imagem’. (BARBOSA, 2008, p. 105).

mobilização de um vasto conjunto de saberes”. (2006, p. 57). Dentre tantos conhecimentos arquivados na memória que precisam ser ativados para a apreensão do sentido do texto por intermédio da leitura, tem-se “o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura – a intertextualidade.” (KOCH, 2013, p. 64).

Assim, o leitor, visto como peça chave para a atribuição de sentidos a um determinado texto – e diversos – percebe que “identificar a presença de outro(s) texto(s) em uma produção escrita depende e muito do conhecimento do leitor, do seu repertório de leituras prévias” (KOCH, 2013, p. 78), o qual, em relação aos contos que serão analisados, não apresentará grandes dificuldades quanto à identificação do principal elemento semelhante entre o conto em prosa e a sua adaptação, pois além de o personagem nomear a narrativa ficcional, as duas histórias selecionadas e suas respectivas adaptações, guardam elementos básicos que ativam o conhecimento dos leitores, principalmente, por existirem animações cinematográficas que remetem a essas tramas narrativas.

O que por um lado pode ser considerado algo positivo como a fácil identificação da história, por ela fazer parte da mídia televisiva, por outro, a trama da animação é tão persuasiva que, muitos dos alunos guardam-na na memória e essas ideias suplantam as das histórias lidas, escutadas ou trabalhadas na sala de aula. Menos mal, quando ainda leem, pois há ainda aqueles, que optam por só assistir à história sem lê-las. Mas, “Para o processo de compreensão e produção de sentido, esse conhecimento é de fundamental importância.” (KOCH, 2013, p. 78).

Segundo Cavalcante (2012), o conceito de *intertextualidade* surgiu com a autora Julia Kristeva no âmbito da crítica literária, para quem, todo texto se revela um aglomerado de citações de outros textos. Ainda para Cavalcante, esse pensamento teve como idealizador o “postulado bakhtiniano do dialogismo, conforme o qual, qualquer enunciado é resposta a enunciados anteriores e potencializa o surgimento de outros enunciados, quer imediatos, quer distantes”. (CAVALCANTE, 2012, p. 146).

Os textos que apresentam uma gama de paródia tendem a contestar e opor-se a um modelo vigente em um dado segmento social e, tendo como texto fonte, uma obra anterior, sendo que, para Gomes (2014), o uso de estratégias paródicas de leitura apesar da sua natureza provocativa “[...] faz parte de uma abordagem de revisão histórica do lugar das identidades excluídas: colonizado, negro, mulher, menores, etc.”. (GOMES, 2014, p. 67), além de informar que “Com o acréscimo da provocação paródica, a intertextualidade se mostra como recurso indispensável para a atualização dos sentidos do texto, pois o diálogo e a oposição entre os textos e a sociedade devem ser levados em conta.” (GOMES, 2014, p. 68).

Para que o sentido de um texto se torne algo palpável, grande parte desse ofício cabe ao leitor, um leitor que não pode ser um indivíduo passível e, sim, perceber-se capaz de preencher as lacunas presentes em qualquer texto a partir de seu conhecimento anterior de outros textos. Gomes (2014) propõe um leitor crítico construído a partir de uma atividade leitora diferenciada privilegiando as diversas identidades culturais que se apresentam nas leituras ficcionais e, para isso, faz-se primordial “[...] um ato de ler politizado, que é consequência de uma pedagogia inclusiva, de uma pedagogia que privilegia a formação crítica do/a leitor/a”. (GOMES, 2014, p. 66).

Aqui, a intertextualidade torna-se essencial por estar relacionada ao gênero textual escolhido: o mangá. Ele pode ser considerado como uma modalidade textual no gênero da história em quadrinhos, mas que se apresenta com características que o diferem das tradicionais HQs. Assim, nos textos selecionados para o trabalho desenvolvido, a intertextualidade está presente por intermédio do diálogo existente entre o conto clássico dos Irmãos Grimm e sua adaptação em mangá, esta revelando em sua tessitura narrativa semelhanças com o texto fonte. Vale ressaltar que a intenção foi de utilizar apenas o mangá que reinventa o mundo dos contos de fadas dos Grimm e, para tanto, fez-se necessário conhecer um pouco sobre eles e sobre a natureza do que se intitula conto clássico.

1.3 Os irmãos Grimm e o conto clássico

Os irmãos Jacob Grimm (1785-1863) e Wilhelm Grimm (1786-1859), conhecidos por Irmãos Grimm, dedicaram-se ao trabalho de recolher narrativas da tradição oral, por meio de pessoas conhecidas, ou não, como senhoras conhecedoras de antigas histórias que eram passadas de pai para filho. Eles registram esses contos e fábulas e as publicam em um volume com 86 dessas narrativas, em dezembro de 1812, na Alemanha. O segundo volume foi publicado três anos depois, sendo constituído por 70 narrativas inéditas. Em 1822, eles publicam o terceiro volume de natureza filológica apresentando notas e faixas esclarecedoras quanto às publicações anteriores. A última edição publicada por eles foi em 1857, composta por 211 narrativas coletadas. As edições foram passadas por várias revisões e os textos eram incluídos ou excluídos das novas edições a partir de reformulações feitas por eles.

Eles foram responsáveis pela compilação de contos que acompanham inúmeras gerações e fazem parte do imaginário infantil, contos de natureza fantástica, conhecidos por contos maravilhosos domésticos. Alguns dos contos que foram recolhidos na Alemanha haviam sido escritos e publicados por autores como Charles Perrault (1628-1703), um século antes do surgimento dos Grimm, em sua coletânea denominada *Contos da Mamãe Gansa*, em

francês *Contes de ma Mère l'Oye*, como ocorreu com histórias como *A Bela Adormecida no bosque*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Barba Azul*, *Mestre Gato* ou *O Gato de Botas*, *Borrallheira* ou *a chinelinha de cristal*, *Pele de asno* entre outros contos. Essas narrativas foram coletadas e catalogadas pelos Irmãos Grimm, em pleno século XIX, alguns apresentando o mesmo título, já outros, não. (TRONC, 2003).

Os contos compilados pelos irmãos Grimm são contos passados de geração em geração e apresentam uma forma mais elementar quanto à sua estrutura. Soares (2007) sugere não confundir os contos quanto a sua natureza, o conto literário “[...] um conto que ressalte os seus próprios valores enquanto conto, nesta que já é, a esta altura a *arte* do conto, do conto literário”. (GOTLIB, 2006, p. 13), do conto maravilhoso de tradição oral e considerado por autores como Julio Casares como fábulas para crianças “Não devemos confundir o conto literário com o popular, folclórico ou fantástico, como os de Grimm ou Perrault, ainda caracterizados pela oralidade.” (SOARES, 2007, p. 55).

Por hora, pensar que os clássicos da literatura infantil não passam de textos carregados de características concernentes à linguagem oral, e por isso, não devam ser considerados textos literários, não os invalidam enquanto texto de natureza rica para quem está adentrando o mundo da leitura literária. Ler qualquer modalidade textual que seja um clássico requer uma atenção maior na tessitura do texto, bem como, ser detentor de um gosto mais apurado para entender que determinada narrativa ou história que está sendo lida foi arquitetada, planejada por alguém, um autor, ou na condição de alguns textos clássicos infantis que foram escritos e, posteriormente, compilados, há tempos atrás, em um momento em que a sociedade pensava e vivia as situações triviais de forma diversa da atual, já que para Calvino, “Se os livros permaneceram os mesmos (mas também eles mudam, à luz de uma perspectiva histórica diferente), nós com certeza mudamos, e o encontro é um acontecimento totalmente novo.” (CALVINO, 1981, p. 11). Acreditar que todo texto literário consagrado, termo visto no sentido de fazer parte do cânone da literatura brasileira ou estrangeira, ser velho, denso e difícil são considerações que estão presentes no imaginário de muitos que se sentem obrigados a lerem romances, contos e crônicas classificados com o adjetivo de clássico, seja nas escolas, seja nas faculdades.

Pensar e trabalhar a ideia do clássico enquanto algo que não se limita a uma leitura única, pois a cada apreciação advêm novos conhecimentos, assim como, novas possibilidades vistas somente em textos que revelem uma riqueza literária sem igual, os quais permitem leituras inesgotáveis advindas mediante a realização dessas várias releituras, requer o que para Calvino “Toda releitura de um clássico é uma leitura de descoberta como a primeira”.

(CALVINO, 1981, p. 11). Aqui se pode observar o processo da recepção de um texto literário por um leitor em momentos distintos. E, por conseguinte, compreende-se que o texto clássico, mesmo considerado enfadonho por alguns, talvez pela linguagem mais trabalhada, mais estilizada, se revelará um texto único no sentido de compactar em si inúmeros dizeres perceptíveis apenas por aquele que está disposto a desvendar seus mistérios.

Percebe-se que a leitura de um texto clássico se confirma por sua riqueza e beleza estética para todo aquele que tem a oportunidade de ler ou reler um texto dessa magnitude, por se apresentarem de forma única e notável e por se revelarem como obras ímpares. Assim, para lermos um clássico “[...] temos que definir “de onde” eles estão sendo lidos, caso contrário tanto o livro quanto o leitor se perdem numa nuvem atemporal”. (CALVINO, 1981, p. 14).

Pensar os contos que serão trabalhados enquanto texto clássico se faz necessário, pois eles assim são classificados: contos clássicos da literatura infantil, como o conto *O Gato de Botas* e *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro* que serão trabalhados nas oficinas oportunamente.

Como a intenção aqui é se trabalhar com os contos clássicos adaptados para a modalidade mangá, e por essa história ser representada em sua quase totalidade através de desenhos – imagens – fez-se necessário trazer aqui algumas informações fundamentadas em teóricos que tratam da imagem e de sua compreensão enquanto modalidade de leitura. Assim, ao se perceber que esse texto apresenta-se com múltiplas linguagens por revelarem-se através do que é verbal, do que é imagético, da dinâmica da leitura em se apresentar modificada etc. faz-se necessário conhecer um pouco sobre a imagem e a multimodalidade da linguagem advinda do texto imagético.

1.4 Imagem e Multimodalidade

Pensar na imagem e adentrar em dilemas sobre a estrutura e a constituição da linguagem requer cautela, pois existem duas vertentes em voga, e que para Caetano (2013), são vistas como duas direções em que “uma considerando a linguagem como protótipo da semiótica e outra que considera a linguagem somente como um dos vários códigos de significação e comunicação”. (CAETANO, 2013, p. 59). Logo, pensar e enxergar a imagem como signos e metassignos parece algo um pouco distante do objeto desse estudo por hora, posto que, a sua intenção nesse ínterim, é trazer algumas elucidações sobre a natureza da imagem e sua manifestação nas histórias em quadrinhos dos mangás trabalhados em oficinas de leitura.

Para Barthes (1990), a imagem apresenta uma dualidade entre os linguistas e a opinião geral o que permite uma tessitura de comentários a respeito da imagem ora como um sistema restrito em relação à língua ora como a manifestação de uma riqueza indizível:

Sabe-se que os linguistas eliminam da linguagem toda comunicação por analogia, da “linguagem” das abelhas à “linguagem” gestual, pois que essas comunicações são duplamente articuladas, isto é, definitivamente fundamentadas sobre uma combinação de unidades digitais, como são os fonemas. [...] a opinião geral também considera – confusamente – a imagem como um centro de resistência ao sentido. (BARTHES, 1990, p. 27).

Ainda para Barthes (1990), a imagem irá apresentar ou revelar três mensagens, e para exemplificar, ele utiliza uma fotografia e suas particularidades. A primeira manifestação a ser revelada em uma imagem será de natureza linguística e se revelará nas primeiras impressões ao se ler uma mensagem. Pensar a respeito da primeira mensagem de substância linguística em histórias do mangá – *Grimms Mangá: novas histórias*, ilustrado por *Kei Ishiyama* – pode permitir a listagem de alguns elementos que compõem a história que será lida como a capa e tudo o que é linguístico que é visto nela como o título, o subtítulo e a fonte utilizada, nome do/a autor/a, o nome do/a ilustrador/a, tudo na língua portuguesa, o nome da editora em língua inglesa etc.

A segunda mensagem para Barthes (1990) se revelará de natureza icônica codificada composta pelos signos que compõem a imagem por meio de suas formas e cores. Na capa do mangá trabalhado, podem-se observar as cores que prevalecem, as imagens contidas na capa tendo a personagem o Gato de Botas, centralizada em um primeiro plano, sendo que, em um segundo plano, encontram-se as ilustrações das outras histórias localizadas à margem esquerda da capa e com uma imagem menos lúcida que a central. Além disso, as cores em escala de cinza que compõem as imagens internas e o movimento de leitura que diverge da ocidental poderão ser vistas como signos a serem repensados.

Já na terceira mensagem o seu significado será formado pelos objetos reais que compõem uma determinada cena fotografada, por exemplo, enquanto o significante será formado por esses mesmos objetos fotografados anteriormente. Por não se tratar de uma fotografia, e sim de ilustrações de quadrinhos, torna-se óbvio que essa terceira mensagem não será contemplada, posto que os elementos de natureza real e denotativa não fazem parte do universo dos quadrinhos.

Ainda para Barthes (1990) o que irá determinar a terceira mensagem será a relação que se estabelece entre o significado e o significante, o que permitirá uma perda de equivalência o

que ocasionará a condição de uma identidade e, assim, “[...] o signo dessa mensagem já não provém de uma reserva institucional; não é codificado e trata-se de um paradoxo [...] de uma *mensagem sem código*”.¹¹ (BARTHES, 1990, p. 30). Por conseguinte, a terceira mensagem corresponderá ao sentido de como a imagem irá se apresentar literalmente, ou seja, uma mensagem icônica não codificada, em oposição à segunda mensagem, em que a imagem se apresentará de forma simbólica.

A imagem apresentará uma definição a partir da teoria da semiótica visual em que será “[...] considerada uma unidade de manifestação autossuficiente, como um todo de significação, capaz de ser submetido à análise”. (GREIMAS, 2013, p. 254). O vocábulo manifestação visto como a pressuposição do plano da expressão no enunciado e a receptividade do plano do conteúdo durante o processo da leitura, ocasionando “[...] a formação do nível dos signos”. (GREIMAS, 2013, p. 300).

Segundo Barthes (1990) existem duas relações denominadas *fixação* e *relais* quando se pensa nas funções da mensagem linguística em relação às duas mensagens icônicas: a conotada e a denotada. A fixação tem a condição de fixar os diversos sentidos atribuídos aos significados de maneira a limitar essa diversidade de leitura da imagem por ser de natureza polissêmica o que permitirá ao leitor a condição de eleger um ou vários significados em detrimento de outros. Para tanto, a fixação surge com a função de limitar a escolha dos sentidos possíveis para o significado de uma determinada imagem. Essa função é encontrada em fotografias jornalísticas, na publicidade e fora desta, a fixação poderá revelar uma natureza ideológica:

[...] o texto conduz o leitor por entre os significados da imagem, fazendo com que se desvie de alguns e assimile outros; através de um *dispatching*¹², muitas vezes sutil, ele o teleguia em direção a um sentido escolhido *a priori*. [...] a linguagem tem, evidentemente, uma função elucidativa, mas esta elucidação é seletiva; trata-se de uma metalinguagem aplicada não à totalidade da mensagem icônica, mas unicamente a alguns de seus signos; o texto é realmente a possibilidade do criador (e, logo, a sociedade) de exercer um controle sobre a imagem: a fixação é um controle, detém uma responsabilidade sobre o uso da mensagem, frente ao poder de projeções das ilustrações; o texto tem um valor *repressivo* em relação à liberdade dos significados da imagem; compreende-se que seja ao nível do texto que se dê o investimento da moral e da ideologia da sociedade. (BARTHES. 1990, p. 33).

¹¹ Grifo do autor.

¹² Grifos do autor.

A função de *relais* será a encontrada em charges e histórias em quadrinhos pelo fato de a imagem se apresentar em complementaridade com a palavra – em trechos de diálogos em balões, por exemplo. Logo, as palavras se revelam como partes de um sintagma maior, bem como, as imagens. Assim para Barthes (1990), a unidade da mensagem se apresentará em um nível superior para a história, a anedota, a diegese – esta deve ser considerada também como um sistema autônomo.

[...] em algumas histórias em quadrinhos destinadas a uma leitura “rápida”, a diegese é confiada sobretudo à palavra, cabendo à imagem as informações atributivas, de ordem paradigmática (estatuto estereotipados dos personagens): faz-se coincidir a mensagem difícil e a mensagem discursiva, de modo a evitar ao leitor apressado o incômodo das “descrições” verbais, aqui confiadas à imagem, isto é, a um sistema menos “trabalhoso”. (BARTHES, 1990, p. 34).

Assim a imagem entra em ação com o objetivo de dar suporte às palavras e seus significados, contidas nos balões de fala. O mesmo pode-se dizer dos quadros e desenhos contidos no mangá já que as imagens surjam como partes importantes na construção do sentido através dos traços e expressões faciais que são manifestadas pelas personagens vistas como imagens estereotipadas em que o olhar de raiva será ilustrado em alguns momentos da construção imagética da personagem com olhos semicerrados lábios apertados, acompanhados de sulcos na face. Há ainda expressões que revelam o semblante do medo, no qual é possível observar, no desenho elaborado uma gotícula desenhada simbolizando o suor que escorre do rosto daquele que se atemoriza por algo.

Ainda sobre o uso da imagem e sua compreensão tendo como suporte a revista em quadrinhos Pietroforte (2007) informa que a leitura e seu processo de manipulação se estabelecem através dos vários jogos de enquadramentos existentes nas histórias em quadrinho e que:

[...] a imagem imaginada do conteúdo, quando manifestada, é exibida de acordo com o que, no cinema, chama-se de movimento de câmera. Como se trata do enquadramento de cenas desenhadas, e não de cenas filmadas, há diferenças quanto ao resultado final, mas o processo semiótico desse movimento pode ser descrito por meio da forma plástica que o orienta. (PIETROFORTE, 2007, p. 67).

Nos quadrinhos em mangá os enquadramentos se apresentam de forma diferenciada das HQs tradicionais. Alguns dos mecanismos utilizados para enquadrar muitas das cenas presentes nas histórias do mangá foram “[...] enquadramentos em *close* (plano aproximado),

em plano americano (plano enquadrado da cintura para cima), em plano geral (visão panorâmica da cena), em planos *plongé* (cena vista de cima) e *contre-plongé* (cena vista de baixo), [...]” (PIETROFORTE, 2013, p. 77). Como em uma filmagem cinematográfica, as cenas se sobrepõem com o intuito de revelar os mínimos detalhes presentes nos quadros. Assim, cada olhar será evidenciado, cada trejeito da personagem, lance feito ou que será realizado, põem-se em destaque para que a leitura possa ser efetivada de modo mais integral.

A linguagem verbal e imagética presente nos quadrinhos do mangá vem se revelar multimodal a partir da configuração em que essas histórias se apresentam na atualidade. Em um processo de letramento – verbal e visual – muitos serão os textos em que o verbal irá comungar com o visual e, muitos deles tornaram-se comuns na sociedade infanto-juvenil atual, os quais já fazem parte de uma cultura extraescolar “antenada” com o que é mais atual/novo, embora, ainda pouco valorizados nos ambientes escolares.

Como exemplo, têm-se as histórias do mangá que foram utilizadas na elaboração e realização do projeto. Essas histórias, outrora contos clássicos, passaram por um processo de releitura ou revisitação e culminaram em uma nova modalidade textual denominada mangá. Para saber por qual processo de transformação essas histórias foram submetidas, se traduzidas ou adaptadas, fez-se necessário conhecer alguns posicionamentos e conceitos que se apresentam abaixo.

1.5 Tradução ou adaptação

A humanidade se vê permeada pela linguagem das cores, dos traços e das formas, dos recursos visuais que vêm acompanhando o desenvolvimento do homem enquanto ser em evolução. Neste entendimento, nada melhor que um estudo que tenha como intenção apresentar estratégias de ensino que viabilizem uma melhor compreensão das linguagens verbal, visual, literária, através de textos clássicos e já conhecidos da grande maioria dos educandos como alguns contos clássicos dos Irmãos Grimm, bem como, suas “adaptações” em HQ na modalidade mangá, um tipo de revista em quadrinhos que apresenta várias especificidades que a diferencia das demais HQs e a singulariza quanto a sua natureza visual. Contudo, uma observação se faz necessária a respeito do que se pensa a sobre o termo “adaptação”.

A adaptação aqui pensada refere-se a um conto maravilhoso ou de fada, reproduzido em HQ, texto aquele que foi idealizado em um momento anterior, em um tempo e cultura distantes e, por isso mesmo, carregado de valores que precisam ser revistos e repensados para a sua inserção numa sociedade contemporânea, embora mantenham uma riqueza literária

devido a sua história ser repleta de magia o que permite, nos tempos atuais, encantar as mentes infantis. Há quem acredite que o uso das histórias em quadrinhos em salas de aula tem como função precípua a facilitação da leitura de textos literários e, conseqüentemente, a da aprendizagem. Para Barbosa (2013), o uso de HQ pode ser utilizado com a intenção de facilitar a aprendizagem, mas com o cuidado para o momento da própria produção da HQ que não deve ser orientada por esse pensamento limitado, pois:

[...] se esse procedimento for disseminado e as HQs geradas forem pensadas como facilitadores, como a mera reprodução de um enredo por imagens – o que se chama no mercado editorial, de “adaptação” – certamente o estratagema será um tiro no próprio pé da educação em qualquer patamar que ela estiver. (BARBOSA, 2013, p. 8-9).

Assim, pensasse que se por um lado o uso de HQs, enquanto facilitadores podem servir como motivadores para a leitura do texto na íntegra, esse procedimento não pode interferir nas produções das HQs que apresentam características puramente capitalistas, bem como, esse estratagema de facilitar a leitura pode fazer com que o educando se veja um assíduo utilizador desses mecanismos, o que para Barbosa (2013) “Ocorre que, em pouco tempo, o aluno se acostuma com facilitadores e se põe, por vários motivos e apelos, a andar a cata de facilitadores pelo resto de sua vida escolar.”

Sejam essas leituras apresentadas no gênero de um conto de fada clássico ou de uma adaptação em HQ no estilo mangá, as obras que o docente venha a selecionar para o desenvolvimento de certo trabalho pleiteado, necessitam surpreender através de suas linguagens múltiplas para despertar o interesse e permitir o desenvolvimento de novas habilidades e não fazer uso de textos que visem facilitar a aprendizagem de natureza negativa, pois:

Ler é atribuir sentidos. Esse é o conceito de leitura com que se trabalha hoje. É inegável a importância da leitura na formação do sujeito e, a partir da ideia de que o sujeito se constrói no discurso do outro, difundida por Bakhtin, faz-se a proposta de revisão do exercício da leitura na escola. Vê-se a necessidade de a escola fornecer aos alunos textos em maior quantidade, de naturezas e linguagens diferentes. Dessa necessidade vem a consciência de se trabalhar a aquisição da leitura de textos que exigem habilidades leitoras diferentes. Dependendo da linguagem utilizada na produção do texto, serão necessárias habilidades diferentes para que seja feita a leitura. Fala-se, então, em leitura de múltiplas linguagens; assim, textos pictóricos, musicais e verbais já convivem na escola brasileira. (MENDONÇA, 2010, p. 140).

A seleção de textos para educandos de uma determinada série deve privilegiar a possibilidade de serem desenvolvidas habilidades leitoras imprescindíveis para a formação de futuros leitores, não os limitando à leitura de diminutos trechos ou fragmentos de obras literárias, selecionados por professores ou, até mesmo, os contidos nos livros didáticos que são utilizados durante o ano letivo. Segundo Mendonça costuma-se apresentar para os alunos textos facilitados e que não requerem do leitor um esforço maior com o intuito de “despertar o gosto pela leitura” e para a autora:

Esses textos, que são adequados para as séries iniciais, se mantidos ao longo das séries, além de não desenvolver novas habilidades leitoras, também não apresentam desafios ao leitor que, cansado da mesmice, tende a desinteressar-se pela leitura. Ao traçar etapas de um processo, o professor deve considerar a variedade de gêneros, de tipos textuais, mas também deve considerar, dentro de cada um, as dificuldades crescentes. Além disso, a incursão por novas experiências estéticas permite que o leitor conheça novas formas de dizer, conheça o texto rico em imagens e perceba as formas como a literatura elabora a linguagem. Nesse sentido, a leitura literária se torna fundamental. (MENDONÇA, 2010, p. 145).

Os textos narrativos infantis sejam traduzidos ou adaptados de contos clássicos apresentarão no seu enredo uma sequência lógica dos fatos representados pelos fatores estruturantes de toda narrativa como o narrador, personagens, espaço etc. Ao ler uma história o educando precisa perceber os mecanismos que levaram a personagem da narrativa a desejar algo como, por exemplo, a necessidade de retornar a sua forma humana através de um elixir mágico ou do beijo de uma princesa, bem como, precisa conhecer o percurso, o caminho empreendido pelo protagonista para alcançar e realizar o seu desejo, visto como o fato que deu origem à narrativa.

Assim, deve-se realizar atividades que favoreçam o pensar a história, o refletir sobre o procedimento que as personagens desempenharam em seus percursos para alcançarem o que tanto necessitam para chegar ao *E foram felizes para sempre*, bem como, despertar no educando a consciência sobre o que este compreende a respeito do que foi lido e trabalhado em sala de aula. Pois o educando que é orientado a buscar facilidades pode ser “levado” a “Acostumar-se a buscar na história narrada “o que aconteceu” em vez de deleitar-se com o “como tudo aconteceu” pode levá-lo a prescindir das coisas requintadas e belas.” (BARBOSA, 2013, p. 9), o que se revela preocupante, pois esses educandos, segundo Barbosa (2013), “nunca chegarão a conhecer e interagir com a diferença mais essencial do literário, aquela que faz do texto uma obra única.” (BARBOSA, 2013, p. 9).

Sempre surgem questionamentos sobre o texto ser adaptado ou traduzido, se é uma releitura ou obra revisitada quando se trata da HQ enquanto texto originado. A transposição de um texto clássico conto infantil em HQ pode ocasionar algum desconforto quanto a sua nomenclatura, se adaptação, reescrita ou tradução. Para Barbosa (2013), esse processo de transformação de um gênero textual em outro deve ser conhecido por tradução e não adaptação e reescrita, por esses mecanismos originaram empecilhos que poderiam limitar ou até impossibilitar o estudo pretendido em transpor textos clássicos em HQ. Ao se teorizar sobre HQ e literatura surgem os “problemas e ruídos de comunicação” (BARBOSA, 2013, p. 5), que limitariam qualquer estudo mais aprofundado como o querer “focalizar processos artísticos que se cruzam, que transgredem categorizações e que se permutam uns com os outros”. (BARBOSA, 2013, p.5). Pensar as HQs enquanto tradução não sugere uma ideia de facilitação na leitura do texto fonte:

Traduzir a literatura em imagens não significa facilitar a apreensão do estético para um leitor despreparado. Significa utilizar tecnologia familiar, mas complexa [...] para compreender [...] enredos extravagantes e personagens densas e inconstantes, num processo que se dá muito precocemente. (BARBOSA, 2013, p. 11).

Ainda no pensar HQ enquanto tradução, Barbosa (2013) diz que apesar de ainda ser pouco explorado esse processo de uso da imagem e da palavra, bem como, a sua compreensão, pois se mostra um jogo possível a “literatura e o que se chama de história em quadrinhos passam a ser tratados como linguagem”. (BARBOSA, 2013, P.12).

Para Barbosa e Guerini (2013) o que enriquece o texto literário é o uso das figuras de linguagem e de pensamento as quais se transformam em imagens que advindas “do léxico, da frase e da própria sintaxe que gera nela mesma, estratégias de deslocamento e movimento [...] que podem ser capturados por uma cor, um movimento, uma forma, um gesto”. (BARBOSA; GUERINI; 2013, p. 16). Assim sendo, as autoras corroboram que a transposição de um texto literário em uma HQ deve primar pela manifestação imagética e poética do texto fonte no texto que se deseja produzir, logo, a partir desse pensamento o texto criado tendo como técnica a tradução irá se equiparar ao texto fonte, mas com a utilização de outros signos além das palavras o que permitirá uma riqueza de sentidos na obra idealizada, logo:

[...] para conceber a HQ como tradução, bastou-nos considerar o significado como um fato semiótico com afinidade mais profunda do que aquela definida na semelhança linguística – superficial e vaga – de duas obras

poéticas produzidas em línguas diferentes. (BARBOSA; GUERINI; 2013, p. 17).

Entender a transposição de um texto clássico em um texto em quadrinhos requer a reflexão do que os teóricos conjecturam a respeito desse processo de transição de ideias e valores que estão impregnados no texto fonte e que serão transmitidos para outro texto. Quanto às metas de tradução e suas peculiaridades percebe-se que elas irão variar:

Há aquelas que se contentam em transmitir o conteúdo da obra sem seus excessos estéticos, deixando a ilusão de que o texto é mais simples e linear. Elas domesticam o leitor, sobretudo no aspecto estilístico. Há outras que intentam em algum modo preservar a beleza poética inscrita no texto, e para isso elas [...] ousam buscar a lei que “reside na forma original”, ainda que para isso esbarrem no problema da traduzibilidade da poesia. (BARBOSA; GUERINI, 2013, p. 25).

Assim, segundo as autoras, o processo de tradução, principalmente do texto clássico poético, fica entendido como uma reconfiguração. Logo, o texto poético será analisado em sua íntegra e as figuras de linguagem, que tanto enriquecem o texto poético, serão detalhadas na realização da tradução através da observância e manifestação de anáforas, símiles, metáforas etc., na elaboração de uma HQ, pois “A anáfora [...] é desenho sonoro, é quebra de *cluster*.” (BARBOSA E GUERINI, 2013, p. 25), bem como, algumas ocorrências em que “na produção da transformação (metamorfose) que se dá nas símiles.” (BARBOSA; GUERINI, 2013, p. 25).

Para Corrêa é imprescindível o uso das figuras retóricas na transposição de um texto clássico em uma HQ através da “recuperação das figuras de linguagem e pensamento” (CORRÊA, 2013, p. 74), posto que ambas sejam ricas quanto à estética e a intenção é despertar no educando o interesse e o gosto pela literatura com o destaque de mecanismos poéticos através do uso da HQ:

A ideia de transpor um texto literário para a linguagem dos quadrinhos está atrelada às possibilidades de fruição estética, propiciadas pelas HQs nos mesmos parâmetros daquelas encontradas na literatura. Afinal, o que são os efeitos produzidos na literatura quando há repetição de ruídos ou, ainda, quando se procura transcrever sons produzidos por coisas ou seres, senão os efeitos dos quadrinhos, postos em imagens e traços específicos, através das onomatopeias, com todas suas aliterações, assonâncias e paronomásias? E o caso das metáforas? O que se quer ao usá-la? Ora, segundo Aristotéles, a metáfora serve para “dispor” o objeto diante dos olhos (*Retórica*, 1411b).

Apesar de alguns teóricos associarem o termo adaptação a valores um tanto negativos como os vistos em “mera paráfrase do original [...] simples apropriação do seu valor simbólico” (CORRÊA, 2013, p. 74), há quem acredite na adaptação enquanto processo de releitura de um texto fonte com a recriação de outro texto semelhante ou nem tanto. Pensar a adaptação de textos do gênero conto por apresentar uma dinâmica que incentiva a criatividade e o interesse por parte dos discentes, pode ser uma alternativa para melhorar uma atividade leitora, pois a partir da história em curso com sua riqueza e dinamicidade, bem como, o desfecho, outrora conhecido, agora com a utilização de histórias adaptadas em mangás, se revelará inusitado e que, nem sempre, terminará da forma conhecida. Para Coelho (1987), as narrativas dos contos de fadas fazem parte de um grupo especial de contos, o primeiro grupo, em que:

As narrativas do primeiro grupo são *contos de fadas*. Com ou sem a presença de fadas (mas sempre com o maravilhoso), seus argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.) e têm como eixo gerador uma *problemática existencial*. Ou melhor, têm como núcleo problemático a realização essencial do herói ou da heroína, realização que, via de regra, está visceralmente ligada à união homem-mulher. (COELHO, 1987, p. 13).

A escolha dos contos e de suas adaptações em HQs está relacionada às ações e aventuras empreendidas pelas personagens, o que atrai a atenção dos educandos e os motiva através das façanhas do herói ou da heroína, colocando-se no lugar das personagens de forma virtual. Assim, para Coelho:

A fabulação básica do *conto de fadas* expressa os *obstáculos* ou *provas* que precisam ser vencidas, como um verdadeiro ritual iniciático, para que o herói alcance sua auto-realização existencial, seja pelo encontro do seu verdadeiro eu, seja pelo encontro da *princesa* que encarna o *ideal* a ser alcançado. (1987, p. 13)

Assim, as adaptações de contos podem ser consideradas como um incentivo a mais para a leitura e a compreensão. Tais processos de aprendizagens serão trabalhados a partir do uso de atividades diversas capazes de tornar crianças e jovens da Educação Básica mais ‘antenados’ com a capacidade leitora, através do fomento pelo ato de ler e das suas imbricações com outras leituras ativando o processo de criação por intermédio da reprodução escrita.

Quanto ao uso das adaptações em histórias em quadrinhos para que o trabalho seja

bem realizado, Zeni (2009), sugere que seja feito um questionamento quanto aos “elementos de uma página de quadrinhos adaptados de uma obra literária, em busca de qual tipo de significação a linguagem gráfica sequencial constrói” (ZENI, 2009, p.133). Essa atividade será adequada quando a adaptação for considerada em seu aspecto puramente paradidático em que o interesse maior recairá sobre a obra original e, nesse sentido, pode-se trabalhar com os quadros e sua importância, o papel do entquadro, as cores, os traços do ilustrador, o tamanho da publicação etc. Entretanto, quando se intenciona trabalhar com uma análise mais completa, em que a adaptação será considerada como uma obra em particular, a função será de natureza didática e o trabalho será mais produtivo e mais trabalhoso, também. Zeni (2009) informa que ao se trabalhar com uma “obra adaptada para história em quadrinhos, é bastante interessante usar o aspecto visual, tratar da interpretação das imagens, da relação da imagem com o texto, da função das cores e comparar referências visuais” (ZENI, 2009, p. 134).

Uma proposta de abordagem sugerida é a comparativa em que a análise pode ser realizada a partir da observação de alguns elementos analíticos típicos das histórias em quadrinhos, além do trabalho com os elementos essenciais para o estudo de uma estrutura do texto: a narrativa, o enredo, a trama e os personagens, e para que um trabalho assim tenha sucesso, faz-se necessário a divisão da narrativa em unidades. Para Zeni (2009), com a “separação em unidades, será possível fazer a análise dos momentos-chave da história e reduzir os pontos de comparação sem excluir nada essencial àquele trecho” (ZENI, 2009, p.141).

Como uma das modalidades trabalhadas nas oficinas foi a adaptação de contos em mangá, adiante, no próximo capítulo, será apresentado um pouco do que seja esse texto em quadrinhos que traz uma gama de características específicas e que encantam tanto crianças quanto jovens, além de um estudo semiótico baseado nessas histórias adaptadas.

CAPÍTULO II – DO CONTO CLÁSSICO INFANTIL PARA O MANGÁ: UMA PROPOSTA DE LEITURA

O professor, ao trabalhar com o conto maravilhoso ou o conto de fadas, além de permitir que o educando tenha acesso a um determinado tipo de produção literária, como o conto, também fará com que ele possa conhecer o gênero mangá, por intermédio de adaptações, um tipo de história em quadrinhos de origem japonesa e que tem grande aceitação entre os jovens brasileiros. Assim, além de informações sobre o conto e o mangá, esse capítulo traz também, um estudo sobre a semiótica além de um roteiro de leitura relacionado às histórias selecionadas para a posterior aplicação nas oficinas.

2. 1 Mangá

O mangá, como é conhecido atualmente, surge no período pós-Segunda Guerra, e passa a apresentar uma estética própria e marcante, enfatizada pelo tamanho das cabeças e dos olhos dos seus personagens; e a expressividade facial, beirando ao exagero. Além de uma estética própria, os mangás apresentam uma forma de leitura baseada na escrita japonesa, iniciando de trás para frente, da parte superior para a inferior, da direita para a esquerda. Os mangás publicados no Brasil apresentam as instruções de leituras para os leitores de primeira viagem e ainda podem apresentar um glossário ao final, com explicações de termos, datas e demais informações sobre a cultura japonesa que são mencionadas ao longo deles, uma forma de fazer com que o leitor se inteire e consiga entender o contexto em que determinados termos ou falas dos personagens foram construídas.

Os mangás podem ainda ser divididos por gênero e faixa etária, dependendo do teor abordado no interior das histórias. O mangá a ser utilizado nessa pesquisa e denominado *Grimms Mangá: novas histórias*, volume único, apresenta quatro histórias e serão utilizadas as adaptações dos contos clássicos *O Gato de Botas* e *O Sapo Rei*, além da história *A Branca de Neve* – este último para aplicação em atividades avaliativas. Quanto ao gênero, elas (as adaptações selecionadas) estão classificadas em uma mescla entre o *Shonen*, devido à presença de lutas na história de *O Gato de Botas* e o *Shoujo*, em *O Sapo Rei* e *A Branca de Neve*, por apresentarem uma natureza acentuada de romance. Assim, para o público infanto-juvenil, segundo Barbosa (2009), existem três estilos específicos de mangás como o *Shonen*, que apresenta um alto teor de ação, lutas e ênfase na violência, sendo associadas, geralmente, ao público masculino, uma vez que o termo *shonen* significa “menino”; o *Shoujo*, que significa “menina”, e suas histórias apresentam como cerne norteador o romance e podem

apresentar lutas, magia e aventura, mas não enfatiza a violência como o *shonen*, embora possam apresentar cenas de luta; e o *Kodomo*, livro com temática infantil em que elementos como lutas, sexo e violência, são suprimidos. O Gênero mangá se constitui e se diferencia das tradicionais e conhecidas HQs através de várias características vistas no quadro abaixo, para uma melhor visualização:

Gênero de mangás

Histórias em quadrinhos	Histórias em quadrinhos – Mangá
Leitura da esquerda para a direita.	Leitura da direita para a esquerda e de trás para frente.
Os quadros seguem uma sequência linear.	Os quadros apresentam uma sequência ‘quase em espiral’.
Personagens apresentam as características do traço do ilustrador.	Personagens apresentam as características comuns ao estilo como os olhos grandes e expressividade facial acentuada.
Recursos estilísticos que indicam a passagem da história, quadro a quadro.	Recursos estilísticos que indicam a passagem das ações da história em ritmo cinematográfico.
Presença de cores nas ilustrações dos quadros.	Ilustrações em preto e branco, com pouquíssimas páginas coloridas, geralmente, algumas iniciais e/ou outras finais.
Presença de um narrador através do uso de balões sem rabicho.	Raramente se usa um balão sem rabicho para indicar a presença de um narrador.
Narrativas com ‘equilíbrio’ de imagens e textos.	Narrativas com maior fluência de imagens e pouca presença de texto.
Algumas histórias se apresentam em série.	As histórias podem ser em série ou volume único.
Presença de onomatopeias.	Presença de onomatopeias e ideogramas.
Geralmente, as histórias são direcionadas para crianças e adolescentes.	Existem mangás para todas as idades e preferências: para crianças, adolescentes e adultos (estes, com temas de homossexualismo masculino e/ou feminino, sexo, entre outros, inapropriados para menores de idade, apresentando a indicação

	de faixa etária na capa).
Diversidade de temas e enredos.	Diversidade de temas e enredos, com características próprias e voltadas para o dia a dia das pessoas ou para os costumes e a cultura local.

Tabela 01 – Gêneros de mangás. Autoria: Adaptação livre de Barbosa, 2009 p. 110-113.

Assim, a seleção de textos para educandos de uma determinada série deve privilegiar a possibilidade de serem desenvolvidas habilidades leitoras imprescindíveis para a formação de futuros leitores, não os limitando à leitura de diminutos trechos ou fragmentos de obras literárias, selecionados por professores ou, até mesmo, os contidos nos livros didáticos que são utilizados durante o ano letivo. Abaixo, no tópico que se segue, será possível entrar em contato com algumas teorias sobre a literatura infantil, esta de grande importância para se compreender o trabalho que foi realizado, posto que, o público alvo seja composto por educandos que ainda se apresentam em uma fase de leitura fronteira entre o infantil e o jovial.

2.2 Literatura infanto-juvenil

A escola adquire uma função quanto à formação do cidadão em desenvolvimento. Cabe a ela preparar os indivíduos para o futuro através dos seus ensinamentos, visão partilhada pelo senso comum de parte da sociedade. Para Coelho (2000), a escola se revela um espaço importante para que se permita o encontro entre o leitor em formação e o livro e lance-se “as bases para a formação do indivíduo” (COELHO, 2000, p. 16). Será nesse espaço que irá se valorizar alguns ensinamentos em detrimento de outros. Ainda para Coelho (2000):

E, nesse espaço, privilegiamos os *estudos literários*, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da *língua*, da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser. (COELHO, 2000, p. 16).

Pensa-se no ensino da literatura vista como estudos literários por apresentar um conjunto de habilidades necessárias para formar e transformar mentes, valorizando-se o indivíduo e suas peculiaridades para que favoreça uma construção do sujeito leitor em um

mundo que se apresenta em constantes alterações. Para Rouxel (2013), a emoção e a inteligência são consideradas os alicerces na construção da relação entre a estética e a literatura, assim, “Pela leitura sensível da literatura, o sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade.” (ROUXEL, 2013, p. 32).

Voltando aos aspectos concernentes à dinâmica da escola, para Coelho (2000), a valorização pertinente a ela não está relacionada a um espaço em que se priorize um “[...] sistema rígido, reprodutor, disciplinador e imobilista”, (COELHO, 2000, p. 17), características comuns às escolas tradicionais em momentos de decadência, mas sim, repensar esse espaço de aprendizagem que permita o enriquecimento cultural do educando enquanto ser em transformação. Logo, para Coelho (2000), esse espaço deve se desdobrar em uma dupla função sendo “[...] *libertário*¹³ (sem ser anárquico) e *orientador* (sem ser dogmático), para permitir ao ser em formação chegar ao seu *autoconhecimento* e a *ter acesso ao mundo da cultura* que caracteriza a sociedade a que ele pertence.” (COELHO, 2000, p. 17). Portanto, deve-se pensar a escola enquanto um espaço menos retrógrado e mais aberto aos novos conhecimentos que permeiam a sociedade atual, bem como, incentivar novas metodologias de ensino que priorizem, por exemplo, as novas tecnologias, comuns aos momentos extraclasses dos educandos, mas que, ainda, permanecem fora das salas de aulas, particularmente, das escolas públicas.

Coelho (2000) em um estudo sobre a escola e a possibilidade da formação de uma nova mentalidade a partir da literatura infantil, mostra um avanço histórico, social e cultural que envolve os ‘jovens’ professores para que perceba o antes, o tradicional enquanto uma concepção de vida, e o agora, a partir de uma desagregação da cultura tradicional e de todos os dogmas inerentes a essa ideia ultrapassada, dando lugar a uma nova maneira de encarar a realidade a qual serve tanto para os professores quanto para as jovens mentes em formação. Assim, entre os valores novos, presentes no mundo contemporâneo, embora ainda em processo de agregação, tem-se o quadro abaixo o qual resume essa nova concepção revelada por Coelho (2000, p. 19):

Quadro de valores

O TRADICIONAL	O NOVO
1. Espírito individualista	1. Espírito solidário
2. Obediência absoluta à Autoridade	2. Questionamento da Autoridade

¹³ Grifos da autora.

3. Sistema social fundado na valorização do ter ¹⁴ e do parecer , acima do ser 4. Moral dogmática 5. Sociedade sexófoba 6. Reverência pelo passado 7. Concepção de vida fundada na visão transcendental da condição humana 8. Racionalismo 9. Racismo 10. A Criança: “adulto em miniatura”	3. Sistema social fundado na valorização do fazer como manifestação do ser 4. Moral da responsabilidade ética 5. Sociedade sexófila 6. Redescoberta e reinvenção do passado 7. Concepção de vida fundada na visão cósmica / existencial / mutante da condição humana 8. Intuicionismo fenomenológico 9. Antirracismo 10. A Criança: ser-em-formação (“mutantes” do novo milênio)
---	---

Tabela 02. Quadro de Valores. Autoria: Nelly Novaes Coelho (2000, p. 19).

É interessante constatar que essa nova visão será perceptível nas novas escrituras direcionadas às crianças. Vale ressaltar que semelhante a uma das modalidades textuais utilizada na pesquisa, a adaptação de dois contos clássicos, faz parte desses novos valores no tópico que se intitula “Redescoberta e reinvenção do passado” em que textos antigos são revisitados.

Os tópicos elencados acima são considerados como dados extraliterários vistos como fundamentais para uma real conscientização de todo aquele que irá trabalhar a literatura para crianças, assim como para os futuros escritores de livros de literatura infantil, segundo Coelho (2000). Além disso, Coelho (2000) prioriza o conhecimento desses dados para “[...] o exercício de uma leitura crítica avaliadora dessa literatura nova, que, sem deixar de ser um instrumento de emoção, diversão ou prazer, poderá auxiliar, e muito, a tarefa da Educação, no abrir caminho aos que estão chegando, em direção à nova mentalidade”. (COELHO, 2000, p. 27).

Definir literatura não é o objetivo desse estudo, logo não se discutirá a respeito das várias definições de literatura que se tem hoje, já que elas “podem ser convenientemente

¹⁴ Grifos da autora.

separadas em características, normas culturais e segundo os usos que os indivíduos dão ao texto”. (HUNT, 2010, p. 84).

Pensar a literatura infantil enquanto literatura significa percebê-la, também, mas não apenas, enquanto arte. Coelho (2000) define literatura infantil como “fenômeno da criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os olhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização”. (COELHO, 2000, p. 27). Já Hunt (2010), busca definir a literatura infantil através de uma abordagem direcionada ao uso ou não uso de livros por crianças, bem como, a escrita de livros para o público infantil “livros lidos por; especialmente adequados para; ou especialmente satisfatórios para membros do grupo hoje definido como crianças”. (HUNT, 2010, p. 96).

Diante de essa diferença no pensar a literatura infantil, compreende-se que se faz perceber que as definições oriundas dos tempos atuais, ou nem tanto, dependerão da visão que o mundo tem do ser enquanto criança e, por conseguinte, as obras literárias apresentarão características concernentes a essa visão construída e estabelecida. Portanto, para Hunt (2010), a definição do que seja literatura infantil se faz necessária para estabelecer as nuances do que seja um livro apropriado para a leitura de uma criança, nos tempos atuais.

Definir literatura infantil pode parecer uma demarcação de território, mas apenas na medida em que o objeto necessita alguma delimitação para ser manejável. No entanto, a despeito da instabilidade da infância, o livro para criança pode ser definido em termos de leitor implícito. A partir de uma leitura cuidadosa, ficará claro a quem o livro se destina: quer o livro esteja totalmente do lado da criança, quer favoreça o desenvolvimento dela ou a tenha como alvo direto. (HUNT, 2010, p. 100).

A literatura infantil enfrentou e enfrenta críticas quanto a sua condição de ser considerada enquanto “[...] gênero secundário, e fosse vista pelo adulto como algo *pueril*¹⁵ (nivelada ao brinquedo) ou *útil* (nivelada à aprendizagem ou meio para manter a criança entretida e quieta)”. (COELHO, 2000, p. 30). Para Coelho (2000), no século XX, houve um momento de redescoberta dessa literatura pela psicologia experimental, a qual revelou ser a inteligência uma estrutura única constituída pelo indivíduo, a qual irá conceber um conjunto de estágios de desenvolvimento do ser que começará na infância e culminará na adolescência, sendo este responsável “[...] para evolução e formação da personalidade do futuro adulto”, (COELHO, 2000, p. 30). Para cada estágio existe uma idade aproximada classificada como

¹⁵ Grifo da autora.

fase e a sucessão dessas fases que corresponde às estruturas mentais se revelará constante para os seres. Além disso, informa que:

As idades correspondentes a cada uma delas pode mudar, dependendo da criança ou do meio em que ela vive. A partir desse conhecimento do ser humano, a noção de “criança” muda e nesse sentido torna-se decisivo para a literatura infantil/juvenil adequar-se ou conseguir falar, com autenticidade, aos seus possíveis destinatários. (COELHO, 2000, p. 30).

Pensar nos estágios psicológicos de uma criança permitirá uma melhor compreensão de qual livro utilizar com os filhos, netos e alunos. Além disso, estipula as fases que vão do pré-leitor, passa pela primeira e segunda infâncias, chega até o leitor iniciante, passa pelo leitor-em-processo e o leitor fluente até alcançar o leitor crítico, último nível.

Quanto ao trabalho que será aplicado, a leitura dos textos está relacionada à fase destinada ao leitor fluente que apresentará idades dos dez e onze anos. Contudo, não precisa realizar um estudo aprofundado para saber que, muitas das crianças e adolescentes que chegam ao primeiro ano do Ensino Fundamental II, ainda não se revelam leitores fluentes, sendo que suas idades estão em torno de onze a quatorze anos, por exemplo, e não generalizando.

Esta é a fase, da qual, os alunos selecionados para o trabalho fazem parte. Por conseguinte, será nessa fase que haverá a “[...] consolidação do domínio do mecanismo da leitura e da compreensão do mundo expresso no livro”. (COELHO, 2000, p. 37). Outras características comuns a essa categoria, denominada de leitor fluente, podem ser vistas na citação que segue:

A partir dessa fase, desenvolve-se o pensamento hipotético dedutivo e a consequente capacidade de abstração. O ser é atraído pelo confronto de ideias e ideais e seus possíveis valores ou desvalores. As potencialidades afetivas se mesclam com uma nova sensação de poder interior: a da inteligência, do pensamento formal, reflexivo. É a fase da pré-adolescência. (COELHO, 2000, p. 37).

Quando na literatura infanto-juvenil um professor seleciona um texto literário, no acervo local, diante de um leque variado de obras, algumas intenções passam a ser o foco do autor como, por exemplo, ensinar, contudo essa não será a única atividade a ser desenvolvida, pois a intenção de entreter, não passará despercebida. Para Coelho (2000), várias são as intenções dos educadores quando selecionam um determinado texto como ensinar a leitura e a interpretação, ‘desenvolver’ o gosto pela leitura através da leitura para deleite, ensinar

ortografia e etc., entreter. Contudo, faz-se necessário atentar que para cada fase de desenvolvimento do indivíduo existe uma categoria de leitor e que os livros escolhidos precisam estar de acordo com essa classificação.

Nessa fase os alunos revelam um gosto especial pelos gêneros narrativos, como o conto, em que as histórias apresentam aventura e amor, assim como as HQs, por trazerem imagens. Por esse motivo foram selecionados contos de fadas, contos maravilhosos e mangás, por apresentarem essas especificidades o que poderá ser visto no tópico adiante.

2.3 O conto infantil clássico adaptado para o mangá

O mundo passa por transformações constantemente e as pessoas, nessa confluência de situações, de desajustes e ajustes, veem-se envolta em uma realidade que ora se apresentará satisfatória, ora indesejável, ao ponto de buscar um mecanismo de fuga, mesmo que inconscientemente, através de um procedimento que devolva ou quiçá presenteei-as com uma realidade mágica em que seus desejos se realizem e suas necessidades, nada primárias, sejam satisfeitas. Diante da realidade supostamente caótica em que se vive em pleno século XXI ressurgem ou mantêm-se, assim, um mundo ficcional mágico e/ou distópico, em que há um confronto diário entre o crer ou não crer.

Os temas ficcionais ou mágicos invadem as telas de cinemas, enchem de livros paradidáticos as livrarias – que são comprados em grande quantidade – e visitam diariamente as crianças que assistem aos costumeiros desenhos animados ou leem revista HQ. Para adultos e, principalmente, para as crianças que estão em fase de formação e construção de seus ideais, o mágico se revela como algo de essencial valor para o seu desenvolvimento enquanto ser em construção, bem como, para o enfrentamento de uma realidade destituída de encantos e a manutenção da criatividade essencial para a vida na atualidade.

As narrativas maravilhosas sempre fizeram parte do universo mítico do ser humano. Essas histórias encantam, entretêm e permitem uma divagação sobre a condição do homem e os mistérios que rondam a sua existência. Uma visão de mundo que não faça parte somente da vivência de crianças, mas também, de adultos que percebem que as narrativas maravilhosas têm muito a dizer e dizem e, que guardam em si “uma significativa herança de sentidos ocultos e essenciais para a nossa vida”. (COELHO, 1987, p. 9).

Desde a suposta origem dos contos e com o passar dos anos, costuma-se chamar todos os contos de narrativas curtas e que revelam em sua natureza a presença de elementos sobrenaturais, os quais propiciarão um mergulho no mundo da imaginação e, para isso, a leitura terá uma importância singular quando estiver relacionada a questões de convivência e

aceitação de situações cotidianas conflituosas vividas por crianças, como por exemplo, através da leitura de contos, maravilhosos ou de fadas, e que trazem sempre uma lição de moral ou um valor inculcado em sua construção com a intenção de orientar e instruir sobre perigos existentes na sociedade. Para Bettelheim (1986), o conto de fadas apresenta uma construção narrativa que consegue chegar até a criança:

O conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta um mundo; por esta razão os contos de fadas são tão convincentes para ela. Ela pode obter um consolo muito maior de um conto de fadas do que de um esforço para consolá-la baseado em raciocínio e pontos de vista adultos. Uma criança confia no que o conto de fada diz porque a visão de mundo aí apresentada está de acordo com a sua. (BETTELHEIM, 1986, p. 59).

O conto de fadas e o conto maravilhoso apresentarão como distinção apenas a sua problemática central, relacionada às suas origens. O conto maravilhoso, que teve origem no oriente, apresenta como cerne o misterioso, originou a ideia de literatura e traz narrativas em que os personagens apresentam-se com poderes sobrenaturais e passam por metamorfoses, sendo que sua forma, não explicada na narrativa, passa a ser considerada como algo natural. Assim, como exemplo, tem-se o lobo mal da história de *Chapeuzinho Vermelho* que fala, desloca-se como ser humano e articula pensamentos de forma racional, o mesmo ocorrendo com a personagem da história *O Gato de Botas* (esta última selecionada para o trabalho), sendo que na versão em mangá, se revelará uma personagem envolvida em dilemas pessoais a qual vivenciará dramas íntimos como o de não querer crescer para não ser abandonado por seu dono, situação presente na modalidade em mangá: “As mãos dela. Eu as amo tanto...” “Mas elas não vêm mais ao meu encontro...” “Depois desse incidente, a filha do moleiro saiu do moinho com medo...” “...e nunca mais retornou.” “Ela tinha medo de mim.” (YSHIYAMA, 2009, p. 56).



Figura 01 – O Gato de Botas. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 56.

No entanto, na história dos Irmãos Grimm, a personagem não apresentará momentos de dramas existenciais e se revelará mais articulada com uma causa material em sua obrigação de satisfazer às necessidades materiais de seu dono, apesar de, na história em HQ, a personagem apresentar, também, esta característica: “Preste atenção, disse o gato que tinha entendido tudo, você não precisa me matar para fazer umas luvas vagabundas com a minha pele. É só mandar fazer um par de botas para mim, para que eu possa sair e estar entre as pessoas, e logo você será recompensado.” (GRIMM, 2012, p. 166-167).

O conto de fadas, prosa ficcional de natureza existencial, de origem céltica, apresenta personagens que buscam uma realização pessoal. Nesses contos, a mágica sempre estará presente e os personagens, geralmente, sofrem ou sofrerão um sortilégio maléfico de um personagem antagonista como um feiticeiro ou uma bruxa o que dará início ao fio da narrativa, como ocorre no conto *O Rei Sapo* ou *O Henrique de ferro*. Nessa narrativa um rei, de um reino distante, é transformado em um sapo e precisará da compaixão de uma princesa para quebrar o encanto. Em uma das histórias selecionadas para a realização do trabalho, tem-se a história desse rei que fará um acordo com uma princesa que, ao perder seu brinquedo favorito, uma bola de ouro que cai no fundo de um poço, ele pede em troca que a princesa o leve para os domínios do palácio e lá o trate com generosidade, o que não ocorre na versão original dos Irmãos Grimm: “Pegando o sapo com dois dedos, levou-o ao seu quarto, deitou-se na cama e, em vez de colocá-lo ao lado dela, atirou-o contra a parede, ploft.” (GRIMM, 2012, p. 37).

Já na versão em mangá, o sapo será personificado na pessoa de uma princesa que, por

ter na família uma maldição antiga, será transformada em sapo assim que completar dez anos caso permaneça como filha única. A sua maldição só será quebrada se um príncipe a aceitar e lhe der um beijo de amor verdadeiro: “Eu vou... sempre ficar ao seu lado. Isso eu prometo. Mas o que eu já pretendia dizer antes... Você espera até eu me tornar adulto?” (YSHIYAMA, 2009, p. 107).



Figura 02 – O Sapo Rei. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 107.

Outra característica que poderá ser observada nessas histórias que as diferenciam é quanto à sequência narrativa: enquanto que, no conto em prosa, essas histórias apresentarão uma sequência linear em que os fatos se sucedem um após o outro sem grandes complicações quanto à sua compreensão, nas histórias em quadrinhos selecionadas, estas apresentarão sequências narrativas fragmentadas com a presença de vivências do passado dos personagens através de *flashback* o que exigirá dos leitores muito mais atenção e certa maturidade em relação à leitura, pois é constante a presença desse mecanismo de lembrança de fatos passados e vividos pelas personagens. Como exemplo, tem-se uma passagem do mangá *O Gato de Botas*, que relembra a todo o momento, a antiga dona e as suas mãos que tanto amava ao dizer “As mãos dela...” “[...] Mas... As mãos dela já não existem mais”. (ISHIYAMA, 2009, p. 53).



Figura 03– O Gato de Botas. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 53.

Ou a passagem em que, no conto adaptado, *O Sapo Rei* a personagem metamorfoseada em sapo, a princesa Elisabeth, relembra de quando era criança e morava no palácio e sua mãe lhe fala sobre sua transformação: “Em nosso reino...” “... existe uma maldição que pesa sobre a casa do rei.” “Essa maldição a transformou num sapo, minha filha.” (ISHIYAMA, 2009, p. 92).



Figura 04 – O Sapo Rei. Fonte: YSHIYAMA, 2009, p. 92.

um trabalho mais apurado de leitura e análise na transposição de uma modalidade em prosa para a modalidade em história em quadrinhos. Com isso, os estudantes, ao perceberem as semelhanças e diferenças como um desafio de reproduzir uma história que será adaptada em cenas – a qual possui a maior parte das ações e emoções transmitidas por discurso verbal, bem como, a presença de ambientes que precisam ser imaginados e a presença de um narrador que precisa ser repensada – devem apresentar condições necessárias para realizar a atividade almejada. Logo, além dessas peculiaridades que divergem de um texto em prosa para um texto em quadrinhos, existem outras, mas para que essas distinções não sejam vistas como empecilhos durante o processo de leitura, compreensão e produção diversa, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades que possibilitem aos estudantes a realização dessas atividades com autonomia.

Para tanto, pensou-se em atividades interativas – mas que apresentam em seu alicerce conceitos complexos – para que o diálogo se torne mais rico, principalmente por parte do professor, o qual detém um papel de mediador em sala de aula, abaixo são apresentadas teorias que facilitarão a sua compreensão das histórias utilizadas.

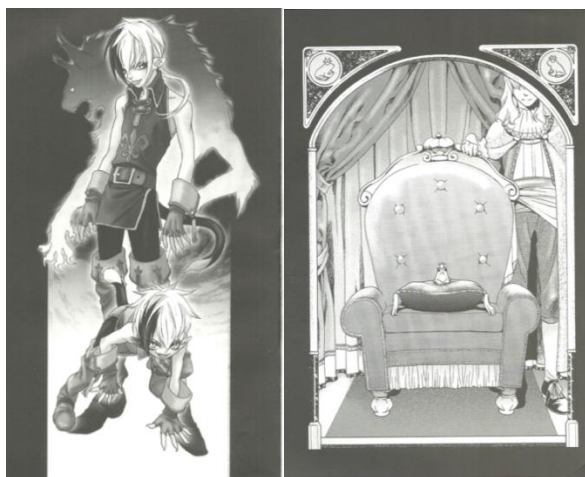
2.4 A Semiótica e as funções invariáveis das personagens na construção narrativa

Para a leitura de um texto se faz primordial a sua compreensão e para isso nada melhor do que uma teoria que investiga a tessitura narrativa de forma minuciosa para que o professor seja capaz de conhecer as minúcias do texto e sentir-se um pouco mais seguro na sua exposição posterior em sala de aula, mesmo que essa apresentação seja para crianças do fundamental I, pois a riqueza do entendimento do texto lido pode ser passada por estratégias diversas que minimizam o distanciamento visto entre a teoria semiótica e o ensino de crianças e futuros adolescentes.

Primeiramente, vê-se a necessidade de se investigar as personagens centrais dos contos clássicos *O Gato de Botas* e *O Sapo Rei*, ilustrados e adaptados para a linguagem Mangá, bem como, seus deslocamentos nas narrativas na busca da realização dos seus desejos. Constatase que o jogo realizado e os caminhos tomados, por elas, podem variar, mas suas ações ou funções são constantes, tanto no conto tradicional, quanto nas adaptações em quadrinhos contemporâneos por meio do estudo das funções das personagens, teoria proposta por Vladimir Propp (1984).

Este estudo apresenta uma prática de leitura multimodal e depois um roteiro que orienta a exploração dessa multimodalidade, a qual tem como *corpus* da pesquisa de campo – dois textos selecionados em que existem duas personagens principais que apresentam

comportamentos controversos nos percursos que realizam dentro das narrativas durante a construção das histórias. A primeira personagem a ser analisada será o gato da história *O Gato de Botas*. A segunda personagem será a sapinha Elizabeth, da história *O Sapo Rei*. Para se ter uma visualização dessas personagens nos mangás, elas são apresentadas abaixo: o gato Karl e a sapinha Elizabeth, respectivamente:



Figuras 06 e 07 – Personagens. Fonte: ISHIYAMA, 2009.

Essas personagens fazem parte de contos clássicos de autoria dos Irmãos Grimm, os quais compilaram várias narrativas de natureza oral e que foram repassadas para as pessoas e permanecem como uma riqueza até os tempos atuais.

2.4.1 Propp e as funções invariáveis das personagens

Os estudos de Propp influenciaram a Semiótica francesa e, para ele, as ações ou funções desempenhadas pelas personagens nos contos maravilhosos se revelam invariáveis. Mudam-se os nomes e os atributos das personagens, mas as ações ou as funções desempenhadas pelas personagens permanecem inalteradas. Segundo sua teoria o importante é saber o que fazem – ou suas funções – as personagens nos contos maravilhosos.

Percebe-se a importância de se destacar e definir as funções das personagens por serem as partes que fundamentam o conto maravilhoso. Para isso, deve-se refletir a respeito de dois pontos de vistas:

Em primeiro lugar, não se deve nunca levar em conta o personagem que executa a ação. [...] a definição se designará por meio de um substantivo que expressa ação [...] Em segundo lugar, a ação não pode ser definida fora de seu lugar no decorrer do relato. Deve-se tomar em consideração o

significado que possui uma dada função no desenrolar da ação. (PROPP, 1984, p. 26).

Assim, para Propp (1985), a terminologia *função* vem representar o proceder de certo personagem visto a partir de sua importância para o desenvolvimento da ação, bem como, existem alguns termos que sintetizam seu estudo sobre as funções das personagens, e são eles:

- I. Os elementos constantes, permanentes, do conto maravilhoso são as funções das personagens, independentemente da maneira pela qual eles as executam. Essas funções formam as partes constituintes básicas do conto.
- II. O número de funções dos contos de magia conhecidos é limitado.
- III. A sequência das funções é sempre idêntica.
- IV. Todos os contos de magia são monotípicos quanto à construção. (PROPP, 1984, p. 28).

Várias são as funções que serão desempenhadas pelo personagem central e que irão se desenrolar após a ocorrência do estado inicial da narrativa. Segundo Propp, todos os contos iniciam com a primeira função estabelecida nos seus estudos quanto às funções das personagens que é “Um dos membros da família sai de casa”. (PROPP, 1984, p. 31).

Nas duas histórias em HQ analisadas, houve realmente um afastamento por parte das três personagens: Karl sai de algum lugar não mencionado no texto original e chega à casa de um antigo moleiro e Elizabeth, por vergonha foge do seu reino. Assim como nos contos tradicionais, as adaptações irão apresentar funções semelhantes ao longo de suas narrativas.

No item VIII-A, trabalhado por Propp, “Falta alguma coisa a um membro da família, ele deseja obter algo (definição: *carência*)” (PROPP, 1984, p. 38), percebe-se uma semelhança nas histórias trabalhadas. Em *O Gato de Botas*, em ambas narrativas, o gato sente a necessidade de satisfazer seu amo por este ser desprovido de riqueza, logo carece de algo. Em *O Rei Sapo* ou *O Sapo Rei*, tanto o príncipe da história tradicional, quanto a princesa da adaptação, são os que sentem a necessidade de voltar à forma humana, carência pessoal da beleza, para se permitir retornar à família. No conto, a carência por um membro da família do príncipe se explicita quando o fiel escudeiro, Henrique, o qual sofre por seu amo que só retornará ao palácio quando a maldição for quebrada, percebe as correntes que havia colocado em volta do próprio coração, se rompem ocasionando um barulho estrondoso. Já na adaptação, o membro da família que sente a falta, ou seja, carecem da presença da princesa, serão os pais de Elizabeth que a perderam quando ela fugiu do reino em que morava.

Outro item da pesquisa de Propp, o “XIX. O dano inicial ou a carência são reparados” (PROPP, 1984, p. 51), levam a crer, mais uma vez, a confirmação das semelhanças entre os

contos tradicionais e as suas adaptações, mesmo quando estas apresentam situações que divergem com o conto. Quanto ao item acima, relacionado à reparação de um dano ou carência, não haverá nas trajetórias do Gato de Botas e da sapinha Elizabeth um distanciamento, pois a carência inicial foi reparada, pois não ocorre mudança no decorrer da história do seu objeto-valor, apesar de apresentarem algumas modificações relacionadas aos contos clássicos e às adaptações.

2.5 Semiótica Discursiva

A semiótica Discursiva, conhecida por semiótica francesa ou semiótica greimasiana, objetiva estudar a linguagem enquanto discurso ou seu nível de organização discursiva. “A Semiótica tem [...] o texto, e não a palavra ou a frase, como seu objeto e procura explicar os sentidos do texto, isto é, o que o texto diz, e, também, ou, sobretudo, os mecanismos e procedimentos que constroem os seus sentidos.” (BARROS, 2012. p. 187).

É vista como uma disciplina não acabada, ou seja, encontra-se em constante desenvolvimento, pois está a todo o momento se modificando e tem como objeto de estudo o texto e o seu sentido, mais precisamente, como esse sentido é aplicado na construção discursiva do texto. A partir da perspectiva da semiótica, para que preexistam o texto, faz-se necessário a inter-relação do plano do conteúdo, aquilo que é dito, com o plano da expressão, como aquilo é dito. Assim, para Tatit “[...] a semiótica dissocia o plano do conteúdo do plano da expressão e estuda-os separadamente até reunir condições conceituais para relacionar categorias de ambos os planos e então compreender melhor o mecanismo da *semiose*¹⁶”. (TATIT, 2012, p. 206). O termo *semiose* é visto como processo contínuo de produção sónica pelo encontro do significante com o significado.

2.5.1 Os três níveis do percurso gerativo de sentido

Para melhor compreender as estratégias utilizadas pelas personagens na busca e realização dos seus desejos, fez-se necessário conhecer esses níveis para facilitar a compreensão do percurso delas na narrativa. Assim, pensou-se em observar quais os mecanismos de manipulação utilizados pelas personagens através de atividades de leitura de textos e imagens nas oficinas.

O percurso gerativo de sentido considerado como modelo de produção de sentido por Fiorin (1992) pode vir a facilitar a apreensão e a compreensão do texto em si através de sua

¹⁶ Grifo do autor.

interpretação. Na Semiótica Discursiva, o percurso gerativo de sentido refere-se ao plano do conteúdo de determinado texto e tem a finalidade de fazer entender como o sentido se constrói. Assim, uma semântica deve ser gerativa, sintagmática e geral, e o estudo desses elementos permite um olhar novo capaz de facilitar a interpretação de textos.

Segundo Fiorin (1992), o percurso gerativo de sentido é composto por três etapas do sentido, são elas: nível fundamental, em que a significação se apresenta como uma oposição semântica; nível narrativo, onde há a organização da narrativa a partir do ponto de vista de um sujeito; e o nível discursivo, última fase em que a organização narrativa se tornará discurso por meio dos procedimentos como temporalização, espacialização, actorialização, tematização e figurativização.

2.5.1.1 Nível Fundamental

Para o percurso gerativo de sentido, o nível fundamental, será o primeiro, pois compreende categorias semânticas que organizam os diversos conteúdos que fazem parte da construção do texto. Nesse nível prevalece a existência de termos opostos de uma categoria semântica que levam a uma relação de contrariedade, pois “São contrários os termos que estão em relação de pressuposição recíproca.” (FIORIN, 1992, p. 19). E nessa relação de oposição os termos são:

1. determinados pelas relações sensoriais do ser vivo com esses conteúdos e considerados atraentes ou eufóricos e repulsivos ou disfóricos;
2. negados ou afirmados por operações de uma sintaxe elementar;
3. representados e visualizados por meio de um modelo lógico de relações denominado *quadrado semiótico*. (BARROS, 2012, p. 189).

No *corpus* selecionado, têm-se as personagens o gato Karl e a sapinha Elizabeth. Em *O Gato de Botas*, na versão mangá, a categoria semântica fundamental é *descanso* versus *esforço*. O esforço aqui considerado como disfórico, pois implicaria em um crescimento exagerado do corpo do gato e o faria abandonar a forma atual de filhote, relacionada à proteção e atenção dada pelos donos somente aos filhotes. Essa situação será vista em quase toda a narrativa, com exceção de dois momentos da vida da personagem, uma em que o gato tenta proteger sua antiga dona de ladrões e, outra, já no final da narrativa, em que ele precisa enfrentar o monstro do castelo para libertar seu dono.

Assim, *descanso* versus *esforço* constituem as categorias semânticas do texto devido à existência de uma contrariedade entre os termos *esforço* e *descanso*, denominados termos contrários, bem como, *não-esforço* implica em *não-descanso*, termos contraditórios ou

subcontrários. “No discurso, os termos contrários ou subcontrários podem aparecer reunidos. Teremos, então, termos complexos (reunião dos contrários *a* e *b*) ou neutros (conjunção dos subcontrários *não a* e *não b*).” (FIORIN, 1992, p. 19). Logo, a análise referente ao nível fundamental da personagem Karl, apresenta-se no modelo construído do quadrado semiótico:

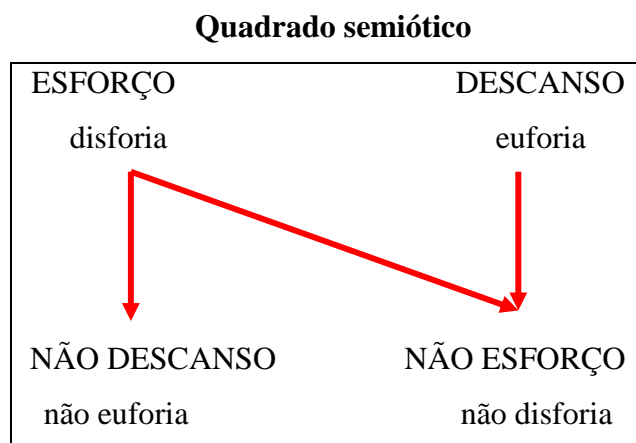


Figura 08. Quadrado Semiótico. Autora: Cristiane de Jesus

Os elementos da categoria semântica de base de um texto são vistos como eufóricos ou como disfóricos. Para o elemento *eufórico*, aqui, o *descanso*, têm-se um valor positivo e para o termo *disfórico*, o *esforço*, tem-se um valor negativo. No percurso da personagem no texto, o gato precisa poupar energia, descansar o máximo possível, pois caso precise realizar algum esforço, condição disfórica, ele crescerá e poderá se tornar um monstro, mas a condição de descanso e de ociosidade, o levará a permanecer um filhote sem obrigações de caçar e se “arranjar sozinho”, logo, considerada nessa situação, uma condição eufórica. Assim, no texto trabalhado, o percurso da personagem em sua saga para permanecer pequeno, terá início com um *descanso* – termo que entra em contradição com o *esforço* – situação eufórica, passa pela situação de *não descanso* – termo complementar – em que ele começa a realizar pequenos feitos que exijam energia, chega-se ao clímax, em que há um momento de esforço e gasto de muita energia, situação disfórica, o que o leva a uma tensão narrativa e finaliza com uma condição não disfórica, prevalecendo uma nova situação complementar de *não esforço*.

No exemplo da sapinha Elizabeth, o quadrado semiótico da análise do percurso da personagem fica assim:

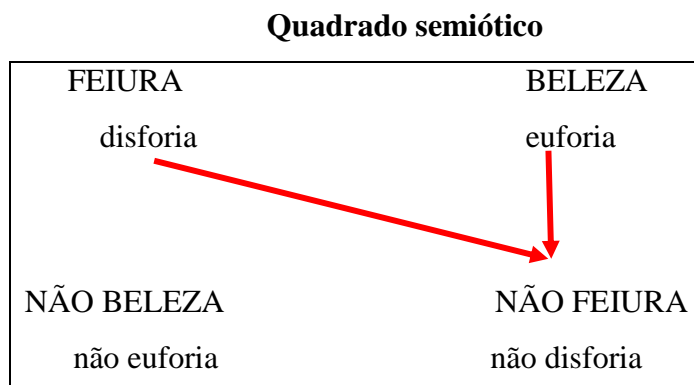


Figura 09. Quadrado semiótico. Autora: Cristiane de Jesus

Tem-se, como elemento *eufórico* a *beleza*, e a *feiura* como elemento *disfórico*. A *beleza* é *eufórica* porque a personagem deseja retornar à aparência de uma jovem princesa e transmitir, através de sua imagem, a beleza e que perdera devido a uma maldição de família.

A *feiura* é considerada o elemento *disfórico* e está mencionado, explícito na aparência da personagem: um sapo, não só na aparência do feio que ostenta, mas, principalmente, pela personalidade difícil que foi se moldando devido à angústia de não ver, com o passar dos anos, uma solução para a sua situação de amaldiçoada.

Assim, a sintaxe do nível fundamental do texto ocorre com a afirmação da *feiura* em que a princesa se encontra após a transformação em sapo; a negação da *feiura* quando Elizabeth se casa com o príncipe e recebe o seu beijo; e a afirmação da beleza quando a sapinha é transformada em uma princesa. Para Fiorin: “A semântica e a sintaxe do nível fundamental representam a instância inicial do percurso gerativo e procuram explicar os níveis mais abstratos da produção, do funcionamento e da interpretação do discurso.” (FIORIN, 1992, p. 20).

Nas duas histórias as personagens começam em disjunção com o objeto de valor e finalizam a narrativa em conjunção com os objetos de valor: o gato Karl consegue o descanso depois de usar a esperteza e a força mágica, já a sapinha Elizabeth, entra em conjunção com a beleza ao se casar com o príncipe e receber o seu beijo apaixonado.

2.5.1.2 Nível Narrativo

Os textos trabalhados, nessa segunda fase, por se constituírem narrativas complexas, irão apresentar uma sequência canônica composta por quatro fases, que são: “a manipulação, a competência, a *performance*, e a sanção”. (FIORIN, 1992, p. 22). Ainda, segundo Fiorin, na manipulação, um sujeito irá agir sobre outro para induzi-lo a querer e/ou dever fazer algo.

Na narrativa *O Gato de Botas*, o gato Karl, sujeito do querer enriquecer, e não mais despende energia, irá fazer uso da manipulação para conseguir alcançar o seu desejo. Vários são os tipos de manipulação e os mais comuns e descritos por Fiorin são a tentação, a intimidação, a sedução e a provocação.

Quando o manipulador propõe ao manipulado uma recompensa, ou seja, um objeto de valor positivo, com a finalidade de levá-lo a fazer alguma coisa, dá-se uma tentação. Quando o manipulador faz fazer por meio de ameaças, ocorre uma intimidação. Se o manipulador leva a fazer manifestando um juízo positivo sobre a competência do manipulado, há uma sedução. Se ele impele à ação, exprimindo um juízo negativo a respeito da competência do manipulado, sucede uma provocação. (FIORIN, 1992, p. 22).

No entanto, na construção da identidade da personagem a partir de suas ações, nessa narrativa em versão em história em quadrinhos (HQ), o gato, enquanto sujeito destinador fará uso tanto da tentação quanto da sedução (em diferentes programas narrativos que apresentam diferentes sujeitos destinatários). Na versão original do conto *O Gato de Botas*, dos Irmãos Grimm, há a presença acentuada da intimidação em que a personagem na busca da fortuna ordena aos camponeses moradores das áreas vizinhas ao castelo do feiticeiro que façam o que ela manda, caso contrário, esses camponeses, sujeitos do dever fazer a vontade do gato, seriam mortos.

Na versão em mangá, a personagem, em um estado inicial, seduz seu dono Hans para que este consiga alimento para ele, e assim, não venha a gastar energia, situação perceptível no diálogo:

Hans: ‘Ah. Me ajuda a pegar os ratos?’

Karl: ‘Que nada. É isso que você faz melhor Hans. Prefiro que me dê algo para comer.’ (ISHIYAMA, 2009, p. 36).

O gato faz uso também da sedução quando pede para que seu dono faça parte de um plano para enganar o rei e a princesa quanto à falsa riqueza que tem, mas sua tentativa de manipulação não é bem sucedida, pois Hans, enquanto sujeito manipulado recusa-se a participar da farsa arquitetada pelo sujeito manipulador, como é visto no diálogo:

Karl: ‘Basta só a gente fingir algo assim. Você é uma pessoa maravilhosa do jeito como você é, Hans. Você não deveria levar uma vida de privações numa choupana que está aos pedaços.’

Hans: ‘Mas pra mim basta essa choupana! É o meu lar. É só você que não gosta e que... .. vê tantos problemas por lá.’ (ISHIYAMA, 2009, p. 51).

O gato Karl, enquanto sujeito manipulador, irá manipular/seduzir, também, o rei das terras vizinhas ao realizar pequenos caprichos. Como segue no diálogo:

Karl: ‘Bom dia!’

Soldados: ‘O que é?’

Karl: ‘Eu sou um enviado do conde Aaron, o senhor das terras vizinhas. Eu venho para apresentar nossos cumprimentos ao rei e como símbolo de nossa solidariedade trago presentes do meu senhor.’ (ISHIYAMA, 2009, p. 42).

Quanto ao percurso empreendido pela personagem Elizabeth, a sapinha, da versão em mangá, suas ações serão mediadas pela manipulação através da tentação. Para isso, um acordo/contrato será estabelecido entre os sujeitos da situação e, como exemplo, o príncipe terá sua bola de ouro que caíra no lago de volta se levá-la ao castelo e a tratar como igual. Para Barros:

“No percurso da manipulação, um destinador propõe um contrato a um destinatário e procura persuadi-lo, com diferentes estratégias, a aceitar o contrato e a fazer o que ele, destinador, quer que o outro faça. O destinatário, por sua vez, interpreta a persuasão do destinador, nele acredita ou não e aceita ou não o acordo proposto.” (BARROS, 2012, p. 191).

No decorrer da narrativa, ocorre outra manipulação por tentação por parte de Elizabeth quando, desesperada e achando que não mais voltará a ser humana, propõe ao jovem príncipe: “Se você me ama, então deseje o trono para você. Deixe eu ficar ao seu lado como esposa. E me faça voltar a ser gente.” (ISHIYAMA, 2009, p. 106).

Ainda, na segunda fase do percurso gerativo de sentido observa-se a narratividade, vista como componente essencial a todos os textos. Para Fiorin “A narratividade é uma transformação situada entre dois estados sucessivos e diferentes. Isso significa que ocorre uma narrativa mínima, quando se tem um estado inicial, uma transformação e um estado final.” (1992, p. 21). Assim, para que a narratividade aconteça enquanto essa transformação faz-se necessário a atuação de sujeitos e objetos no desempenho de papéis narrativos.

Quando se pensa nas ações desempenhadas por algumas personagens de contos maravilhosos e de fadas, como os que estão sendo analisados, de forma breve, compreende-se que cada personagem almeja um objeto já visualizado no nível anterior.

Segundo Fiorin (1992), existem dois tipos de objetos que são do interesse do sujeito e são os objetos modais – simbolizam o querer, o dever, o saber e o poder fazer, necessários para a realização da *performance* principal –; e os objetos de valor – objetos ligados diretamente com a conjunção ou disjunção na realização da *performance* principal. Assim, o

significado de que o objeto concreto adquiriu no nível narrativo será de acordo com a situação de conjunção do sujeito com esse objeto. Logo, os objetos modais serão os meios, os caminhos de se alcançar os objetos de valor, vistos como o que se pretende conseguir, o que se ambiciona.

No percurso da ação, fase que sucede o percurso da manipulação, serão organizados dois programas narrativos a partir da perspectiva do sujeito da ação:

[...] um programa narrativo de *performance* e um programa narrativo de competência. O programa narrativo de *performance* é concebido como uma transformação de um estado de disjunção em um estado de conjunção, operada por um sujeito transformador que é realizado pelo mesmo ator do sujeito que tem seu estado transformado. Além disso, na *performance* o valor do objeto é um valor descritivo final, isto é, o valor último a que visa o sujeito da narrativa. (BARROS, 2012, p. 199).

Em *O Gato de Botas*, o gato Karl ambiciona o objeto-valor *riqueza*, mas como não tem condições de conseguir de forma lícita ele faz uso de toda a esperteza que possui para não mais trabalhar e com isso não gastar energia através de esforços desnecessários. Ele sabe o que fazer, ou seja, ele detém o objeto modal o saber fazer a partir do uso das botas, da grande esperteza que possui, bem como, da força mágica por ser um gato mágico. Assim, ele demonstrará uma *performance*, tal qual, que de um estado em disjunção com o objeto-valor *riqueza* passará a um estado de conjunção, no final da narrativa, a partir da condição de transformar a sua situação atual disjunta do objeto-valor.

A sapinha Elizabeth almeja sua forma humana outra vez e com ela o objeto-valor, o beijo do príncipe, que a levará à forma humana, que representa a beleza. Os objetos de valor são elementos concretos que permitem a intermediação entre o sujeito e aquilo que deseja alcançar por meio desse objeto. Ela sabe que, para que isso ocorra, terá que casar com um príncipe e, com isso, ela vai à busca do objeto modal, o saber fazer para conseguir o beijo do príncipe. Ela possui o querer deixar de ser um sapo e para isso fará uso de sua arte de sedução para conquistar o coração do jovem príncipe através da tentação, estabelecendo um acordo entre os sujeitos da ação. Ela acredita possuir condições de fazer o príncipe amá-la, mesmo colocando vários empecilhos para que isto ocorra. Ela sabe, também, enquanto sujeito de estado, ter competência para ganhar o amor do príncipe, mas sua situação só poderá ser modificada por um sujeito transformador, o próprio príncipe, levando-a a alcançar o seu objeto modal, o valor necessário para poder voltar a ser princesa, através de uma *performance* positiva. Assim, para Barros, “o sujeito transformador é realizado por um ator diferente do

sujeito de estado e o valor do objeto é um valor modal, isto é, um valor necessário para que o sujeito obtenha, na *performance*, o valor descritivo último desejado”. (BARROS, 2012, p. 200).

No percurso do gato e da sapinha em busca de seus objetos de valor (riqueza e beleza, respectivamente), ambos apresentam um estado inicial disjunto dos objetos, contudo ao término da história, eles apresentarão uma situação em conjunção com os mesmos objetos de valor.

A última etapa a ser analisada é a sanção. Nesta fase, “ocorre a constatação de que a *performance* se realizou e, por conseguinte, o reconhecimento do sujeito que operou a transformação. [...] Nas narrativas conservadoras, o bem é sempre premiado e o mal, punido.” (FIORIN, 1992, p. 23). Por serem narrativas oriundas de contos tradicionais e clássicos, ou seja, adaptações de contos infantis, apesar das personagens analisadas terem apresentado em alguns momentos da história, comportamentos duvidosos quanto a sua autenticidade, houve uma prevalência da moral tradicional em que o bem sempre vence o mal. Tanto o gato Karl quanto a sapinha Elizabeth, apresentaram *performances* que se fizeram efetivadas. Houve em todas as situações o poder e o dever fazer que foi feito e ocasionou as recompensas esperadas pelos sujeitos de estado: o gato Karl conseguiu a riqueza para seu amo, o que o isentou de gastar energia; a sapinha Elizabeth retornou à forma humana.

As personagens para alcançarem o prêmio almejado vivenciaram diversas situações e muitas ações foram desempenhadas. Assim como, segredos foram revelados no deslocamento de cada uma das personagens analisadas. O gato Karl inicia a história desconhecendo parte de sua história de vida, sabe apenas que deve poupar energia para não crescer em demasia. Contudo, desconhece o fato de que, quanto mais energia utilizar, poderá levá-lo a se transformar em um monstro. Assim como, a sapinha que descobre que, para se livrar da maldição jogada em sua família por um antigo ministro do seu reino, precisará corresponder ao amor do príncipe, o sentimento deverá ser recíproco, para que a maldição se desfaça. Percebe-se que os segredos são desvendados nessa etapa.

Encerram-se as quatro etapas do nível narrativo e, constata-se que, todas foram realmente percorridas pelas personagens.

2.5.1.3 Nível Discursivo

No último nível do percurso gerativo de sentido, o discursivo, as formas abstratas presentes no nível narrativo irão adquirir materialidade. Nesse nível a organização narrativa será “temporalizada, espacializada e a actorializada, ou seja, as ações e os estados narrativos

são localizados e programados temporalmente e espacialmente, e os actantes narrativos são investidos pela categoria de pessoa.” (BARROS, 2012, p. 204). Assim, a narrativa se fundamenta a partir da concretização da atuação da personagem eu ou o outro, no aqui – lugar atual – ou no lá – outro lugar – e no agora – tempo presente – ou em um tempo passado para que o enunciador do texto possa produzir o sentido esperado e, para isso, fará uso de dispositivos denominados desembreagem que podem ser enunciativa e enunciva a depender da situação revelada no discurso. Isto permitirá os efeitos de sentido de aproximação ou distanciamento na narrativa.

No desenrolar da história em que o gato Karl, bem como, as demais personagens que estão sendo analisadas, vão em busca da realização dos seus desejos, a desembreagem será enunciativa, pois a pessoa do discurso será a primeira, o eu, o tempo aparecerá no presente do indicativo, o agora, e o espaço se apresenta no aqui. Para o gato a choupana que reside atualmente com seu dono e para Elizabeth, o lago próximo ao castelo do jovem príncipe, elementos que produzem uma ideia de proximidade da enunciação. Contudo, há no desenvolvimento do percurso das personagens do gato e da sapinha, a presença de momentos de rememoração, pois, ambas se veem retornando ao passado para vivências amargas que irão marcar psicologicamente as personagens e irão interferir na história, levando a uma desembreagem enunciva e ocasionando um distanciamento da enunciação.

Ainda no nível discursivo encontram-se os aspectos tematização e figurativização, as últimas etapas desse nível e responsáveis pelo reconhecimento e observação dos discursos que circulam nos textos, vistos por Barros como “enriquecimento semântico do discurso” (BARROS, 2012, p. 206).

Será nesse patamar que o sujeito do discurso ou sujeito da enunciação enquanto resultado de discursos múltiplos, presenciados em textos verbais e não verbais, como nos mangás por apresentarem uma linguagem híbrida – verbal e plástica - será perpassado por ideias oriundas de formações discursivas diversas.

Ao se pensar na relação entre o texto – unidade que possui começo, meio e fim – e o discurso – efeito de sentido – comparada à ação do autor – representação de uma delimitação do sujeito na prática social – e do sujeito – indivíduo perpassado pela ideologia – como efeito de construção de sentido, requer-se um repensar nesses conceitos como forma de compreender os mecanismos que possibilitam um aprofundamento ao estudo do objeto em questão – mangás – por um indivíduo permeado por distintas forças ideológicas (políticas, religiosas etc.). Isso acarretará na manifestação de uma mensagem carregada de impressões pessoais e sociais, como diz Vignaux “[...] o discurso não tem como função constituir a

representação de uma realidade. No entanto, ele funciona de modo a assegurar a permanência de uma certa representação”. (apud ORLANDI, 2002, p.73).

Ainda sobre a configuração de temas e a sua representação através de figuras presentes nos textos analisados, para Discini:

A categorização, ao “engavetar” os seres, separa-os em conceitos classificatórios e promove o divórcio entre os nomes e as coisas. É na linguagem e pela linguagem que se ordenam e se classificam os seres do mundo. Ressalta-se que essas categorizações feitas linguisticamente e consideradas representações de grupos sociais constituem os temas. (DISCINI, 2011, p. 264).

No conto *O Gato de Botas*, o texto vem revelar a insatisfação e o medo da personagem Karl em ser obrigada pelas circunstâncias das escolhas feitas a usar sua força mágica, e assim, ser forçado a se transformar em uma fera selvagem, contudo o apelo feito por seu dono e a afirmação em que ambos, agora, constituem uma família, o faz, por mágica, retornar a sua forma original. Pode-se observar que o amor e a consideração por seu dono Hans, revelam-se preponderantes quanto ao receio de transgredir temores sociais e pessoais, pois resolve agir mesmo sabendo que se igualaria a aquilo que buscava exterminar em si, o temor de se metamorfosear em monstro, bem como, o seu novo inimigo, o Gato-monstro, aquilo que o representava quando utilizava a sua energia na busca da preservação dos seus donos, o que vem a figurar os laços de família que tanto deseja estabelecer com os humanos.

Na história *O Sapo Rei*, da versão em mangá, os laços familiares foram rompidos após alguns anos de uma convivência desgastante entre os humanos - o pai, a mãe, os cortesãos do castelo – e a princesa-sapo, Elizabeth, a qual humilhada pela condição atual de sapo resolve fugir e ir morar em lagoas, poços e fontes, ambientes em que fosse viável a sua sobrevivência, mas distantes de tudo que fora acostumada desde criança: as mordomias e o luxo da rotina em um castelo.

Por ser membro da realeza e do sexo feminino, a sociedade impõe e exige através de ditames sociais a condição de a princesa ser bela, educada, passiva, adjetivos que devem configurar a personalidade e a aparência de toda mulher membro de uma sociedade monárquica, segundo todo conto de fadas e conto maravilhoso clássico. Contudo, Elizabeth revelará durante toda a narrativa um comportamento divergente do esperado por uma princesa, assim, a disseminação dos valores vistos nos níveis fundamental e narrativo são reiterados no nível discursivo por intermédio de traços semânticos oriundos do desejo de retornar a ser princesa e que se materializam na busca desenfreada pelo beijo de um príncipe.

Para Discini os temas presentes nas narrativas irão se apresentar de forma apropriada ou inapropriada, e isto, dependerá das formações ideológicas da construção de cada agrupamento social e, conseqüentemente, originará suas crenças partilhadas pelos membros de determinado grupo social:

Os agrupamentos sociais, reunidos então por meio de crenças partilhadas, consolidam poderes, deveres, quereres e saberes que valorizam de maneira própria os valores mais gerais e fundamentais . Valorizar um valor é assimilá-lo como algo do Bem ou do Mal. Desse movimento surgem os temas; surgem também as figuras, em que se convertem os temas. (DISCINI, 2011, p. 265).

Nessas narrativas, os discursos são conhecidos por temático-figurativo “pois desenvolvem uma ou mais linhas temáticas em que as categorias semânticas são disseminadas de modo abstrato” (BARROS, 2012, p. 194), sendo os temas concretizados através da manifestação de figuras. Assim, observam-se presentes nos textos alguns traços sensoriais tanto de natureza visual por meio de traços sensório-visuais presentes nas ilustrações das histórias em quadrinhos analisadas, quanto traços sensório-auditivos através de onomatopeias que intencionam figurativizar os sons das lutas presentes no conto *O Gato de Botas* como ‘Bamm; Baff; Vrumm; Grack; Krach’, enquanto que na narrativa *O Sapo Rei*, os sons do deslocamento da sapinha Elizabeth figurativizam a sua condição inferior e humilhante ‘Rasch, rasch; Platsch,’.

Esse roteiro de leitura teve como finalidade explorar alguns conceitos da semiótica para facilitar o trabalho do professor em sala. Principalmente por esses conceitos serem de grande valia para a produção de uma das atividades que foi planejada para a oficina com o objetivo de incentivar e aprimorar o nível da leitura e da compreensão dos educandos.

No capítulo seguinte será apresentada uma proposta de trabalho em que se aplicam alguns conceitos aqui utilizados, com o intuito de mostrar a eficácia do mangá no processo ensino-aprendizagem e na dinâmica de leitura .

CAPÍTULO III – CONSTRUINDO O CONHECIMENTO ATRAVÉS DA REALIZAÇÃO DE OFICINAS TEMÁTICAS

Na presente pesquisa buscou-se investigar como a leitura dos contos tradicionais pode se tornar algo mais significativo em relação à função das personagens, quando estas buscam realizar um desejo, através do estudo das suas funções, teoria proposta por Propp (1984). Outro ponto investigado foi como as imagens são lidas pelos educandos, imagens contidas em HQs da modalidade em mangá, bem como foi analisado o modo como os educandos utilizaram o conhecimento prévio ou de mundo para participar de atividades variadas e se esse conhecimento, assim como o adquirido na realização das atividades, favoreceu na compreensão e resolução das leituras imagéticas.

A pesquisa balizou-se no estudo de caso, que tem como objeto de estudo a leitura de textos verbais e imagéticos em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental I, de uma escola pública. Foram apresentados, assim, os métodos de abordagem de natureza quantitativa e qualitativa para a sua realização. Foram utilizados como fonte de informação os educandos da turma pleiteada da escola selecionada para o trabalho.

Essa pesquisa foi desenvolvida em três fases compostas por atividades que deram origem às oficinas: em um primeiro momento – última semana de março – os educandos participaram de atividades iniciais para investigar o grau de leitura verbal e imagético a partir do conto *O Gato de Botas* e a sua adaptação em mangá com o mesmo nome; em um segundo momento – duas primeiras semanas de junho – foram realizadas atividades referentes ao conto clássico, *O Rei Sapo ou O Henrique de Ferro*, escolhido para trabalhar com os educandos; e por último – duas primeiras semanas de julho – foram realizadas atividades referentes à leitura e construção do sentido a partir de histórias dos mangás *O Sapo Rei* e outro utilizado somente para atividades avaliativas *A Branca de Neve*.

Cada fase foi composta por alguns momentos específicos de realização e manutenção das atividades nas oficinas. Assim, na primeira fase denominada *Plano da Oficina 1: Identificação das habilidades de leitura*, foram programados três momentos em que os educandos deveriam participar de atividades que objetivavam averiguar o conhecimento prévio dos educandos a respeito da leitura de textos em prosa e textos imagéticos. Na segunda fase denominada *Plano da Oficina 2: As personagens, os espaços e as ações no conto de fadas*, também composta por três momentos em que foram elaboradas atividades concernentes ao conto clássico e ao processo de leitura e participação em atividades com o objetivo de os educandos compreenderem o deslocamento das personagens dentro da narrativa e suas

estratégias utilizadas para alcançar o que desejam. E por último, a terceira fase denominada *Plano de Oficina 3: A leitura do mangá e a construção do sentido*, composta por cinco momentos de aprendizagem e que objetivou trabalhar com atividades diferenciadas para tentar sanar alguns problemas demonstrados na primeira fase da pesquisa.

A aplicação das oficinas foi realizada em uma escola municipal localizada em um município, na área metropolitana de Salvador, em uma turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Ao total foram 29 estudantes que participaram das oficinas. A faixa etária dos envolvidos na pesquisa variava entre 10 e 14 anos. Assim, buscou-se observar o desempenho desses educandos para averiguar como se encontrava o entendimento das leituras verbal e não verbal em uma turma no último ano do Ensino Fundamental I.

3.1 As Oficinas e o Plano de Atividade

As oficinas foram desenvolvidas visando ampliar as estratégias de leitura e de produção de sentido de textos verbais – contos – e textos híbridos – HQ e mangás –, a partir da intertextualidade entre os contos *O Gato de Botas*, conto e mangá, para uma atividade inicial; *O Rei Sapo*, conto e adaptação em mangá; e a história *A Branca de Neve*, para uma atividade avaliativa para avaliar o grau de entendimento do educando em relação ao que foi visto na aplicação das atividades nas oficinas, sejam escritas, sejam orais. Vale ressaltar que a seleção dos contos partiu do pressuposto da autoria comum, nesse caso, os contos dos Irmãos Grimm e as adaptações do mangá, denominado *Grimms Mangá*, da ilustradora Kei Ishiyama.

Durante a realização da leitura dos mangás foram desenvolvidas algumas atividades de leitura visual das imagens contidas nas histórias em quadrinhos. A estratégia mais utilizada foi chamar a atenção dos educandos para as imagens presentes nos quadros e nas páginas da história, lembrando-os de que tais ilustrações foram feitas por um ilustrador com uma intenção específica. Para isso, caberia ao educando ver o que estava representado nas ilustrações e enxergar por trás do que estava sendo exposto apenas por traços, cores ou a ausência total delas, a provável intenção de alguém.

Percebe-se que a simples manifestação de uma cor em uma bandeira, como a cor branca pode simbolizar a paz, enquanto que a cor vermelha pode vir simbolizar um perigo ou uma guerra em andamento – a cor vermelha aqui presente dissociada da memória discursiva política – noção de conhecimento universal, o que pode vir a revelar muito, seja na imagem proposta, seja na ilustração elaborada. Mas o que pensar de histórias em quadrinhos que trazem imagens e ilustrações quase que totalmente destituídas de cores devido ao seu processo

de criação? Pensar a possibilidade de uma ativação do pensamento criativo do leitor através do exercício da imaginação, o qual confere cores, cheiros, sons, significados etc. na apreensão da imagem a partir de seu repertório cultural ou do seu conhecimento de mundo. Neste sentido, quando cenas são apresentadas destituídas de cores, o leitor poderá perceber que sua criatividade imagética será a responsável pela constituição das cenas e personagens, ao passo que, quando há a possibilidade de um confronto com uma imagem com cores, ele testará até que ponto sua criação foi semelhante ou divergente da imagem fonte. Vale lembrar que há mangás publicados no Japão que apresentam algumas imagens coloridas e, que, quando publicados no Brasil, apresentavam todas as imagens em escalas de cinza como os que foram utilizados nesse projeto.

A partir do que foi exposto, apresenta-se, abaixo, de forma individual, cada uma das três oficinas trabalhadas em sala de aula. Após esse íterim, serão discutidos os resultados alcançados.

3.1.1 Plano da Oficina 1: Identificação das habilidades de leitura

Tempo de realização:
Quatro horas (aproximadamente)
Textos utilizados:
<i>O Gato de Botas</i> – o conto maravilhoso e o mangá.
Objetivos do Professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Investigar o nível de conhecimento atual dos educandos sobre leitura verbal, leitura não verbal e sequência narrativa. • Observar como se procede a reescrita da sequência dos fatos presentes na narrativa em quadrinhos.
Objetivos do educando/habilidades a serem observadas:

- Identificar informações explícitas e inferir informações implícitas nos textos trabalhados a partir do conhecimento de mundo do leitor.
- Estabelecer semelhanças e diferenças entre as duas modalidades – conto em prosa e história em quadrinhos – a partir da leitura.
- Reconhecer as principais ações empreendidas e as estratégias utilizadas pela personagem principal por meio do seu deslocamento na narrativa.
- Reescrever a história em quadrinhos *O Gato de Botas* após a realização de várias leituras e do reconto.

DESENVOLVIMENTO DAS ATIVIDADES:

Primeiro momento: (uma hora)

1. Mostra de um painel com ilustrações da personagem *O Gato de Botas* retiradas de várias modalidades textuais como revistas em quadrinhos, livros paradidáticos, pinturas, animações, filmes etc.
2. Entrega de questionário para observar o conhecimento prévio do educando sobre as imagens contidas no painel.
3. Exposição oral sobre a personagem presente nas ilustrações com identificação das imagens em que os alunos mais sentiram dificuldade em sua leitura visual em relação à associação à personagem o Gato de Botas.
4. Leitura do conto *O Gato de Botas*.
5. Exposição oral sobre a história – início, meio e fim –: o enredo, a presença das personagens, a personagem principal e seu deslocamento na narrativa para realizar feitos e alcançar os seus desejos; outros elementos constituintes da narrativa, a opinião dos alunos em relação à história, se já conheciam ou não o conto maravilhoso etc.
6. Formação de duplas e de trios.
7. Entrega de cópias digitalizadas do conto *O Gato de Botas*, nos grupos formados, para que os educandos realizem a leitura.
8. Reconto coletivo da história com respeito ao turno de fala de cada educando.

Segundo momento (duas horas)

1. Entrega de HQs e cópias da história *O Gato de Botas* em mangá para que os educandos acompanhem a leitura feita pela professora.
2. Apresentação da HQ na modalidade em mangá. Mostrar que por ser uma história em quadrinhos, ela traz algumas peculiaridades principalmente em relação à leitura. Para facilitar a leitura será mostrado um painel com o método de leitura indicado com setas indicativas e números nos quadros sequenciados ou será desenhado o modelo de leitura no quadro.
3. Realização da leitura pela professora com a participação dos educandos.
4. Exposição dialógica sobre a história, suas características, suas semelhanças e diferenças em relação ao conto lido anteriormente.
5. Em pequenos grupos os educandos farão uma listagem com as semelhanças e as diferenças do mangá em relação ao conto em prosa.
6. Apresentação dos resultados através da exposição oral pelos grupos.

Terceiro momento (uma hora)

1. Arrumação da sala em grupos de três e/ou quatro educandos.
2. Entrega das HQs e cópias das histórias em quadrinhos – mangá – para que os educandos realizem uma nova leitura da história.
3. Reconto coletivo da história do mangá.
4. Realização da reescrita, individualmente.

3.1.2 Plano da Oficina 2: As personagens, os espaços e as ações no conto de fadas

Tempo de realização:

Dez horas (aproximadamente)

Texto utilizado:

O Rei Sapo ou O Henrique de Ferro

Objetivo do Professor:

- Perceber se o trabalho com leituras e atividades diversas permite uma melhor compreensão do fluxo narrativo do texto pelos educandos.

Objetivos do educando/habilidades a serem desenvolvidas:

- Identificar informações explícitas e inferir informações implícitas nos textos trabalhados a partir do conhecimento de mundo do leitor.
- Perceber o que fazem as personagens na narrativa lida a partir de suas funções como herói, ajudante, vilão etc.
- Construir sentidos através da leitura da narrativa ficcional conto.
- Elencar alguns elementos narrativos que estruturam o conto como personagens, espaços, elementos mágicos, ações das personagens para a construção de um livro clipe ou *book trailer*.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

Primeiro momento (duas horas)

1. Leitura da história realizada pela professora.
2. Discussão sobre a história: as impressões, se já conheciam, alguns dos principais elementos estruturantes e constantes em um conto – a presença de um narrador, o gênero, os personagens, o espaço –, se é conto de fadas ou conto maravilhoso e explicar a diferença entre ambos.
3. Formação de quartetos e/ou quintetos com os educandos para a realização da próxima atividade em sala de aula.
4. Entrega de textos digitalizados para que os educandos realizem a leitura e percebam as vozes que se fazem presentes na narrativa.
5. Realização do reconto observando as ações empreendidas pelas personagens e os espaços que servem de suporte para que elas se desloquem em busca da realização dos seus desejos.
6. Listagem das principais características do gênero conto estabelecendo relação com outros contos já vistos, bem como, com o conto *O Gato de Botas* no momento da realização da atividade.
7. Socialização das atividades pelos grupos: um componente de cada grupo lê a lista das características que eles conseguiram observar e elencar do conto trabalhado.
8. Construção de um quadro em que a professora irá registrar as informações listadas pelos educandos.
9. Registro das informações em uma ficha individual pelos educandos.

Segundo momento (seis horas)

1. Arrumação da sala em semicírculo para permitir uma melhor visualização do material que será exibido.
2. Mostra de um vídeo produzido a partir do poema *Quem tem medo de dizer não*, de Ruth Rocha, para que o educando saiba/visualize o que é um *book trailer* ou livro clipe.
3. Formação de quintetos e entrega dos contos digitalizados para que os educandos realizem uma nova leitura do conto, construam resumos em uma folha avulsa.
4. Elaboração das cenas escritas e dos esboços das ilustrações para a construção do livre clipe.
5. Produção das ilustrações pelos grupos referentes aos esboços das cenas;
6. Digitalização das cenas, no laboratório de informática da escola, para a construção do livre clipe.
7. Pesquisa extraclasse de uma trilha sonora para a construção do vídeo e/ou escuta de trilhas sonoras instrumentais diversas para a escolha de uma melodia para a construção do *book trailer*.
8. Escolha dos elementos para a produção do vídeo através do programa *Movie Maker* como fonte da letra, cor do plano de fundo, elemento de transição etc.
9. Momento de assistir e de uma posterior socialização dos vídeos produzidos.

Terceiro momento (duas horas)

1. Mostra dos vídeos produzidos e socialização sobre o que os educandos acharam da exposição de suas ilustrações, das músicas escolhidas etc. no vídeo produzido.
2. Realização de uma atividade de interpretação oral do conto de fadas *O Sapo Rei ou O Henrique de Ferro*, coletivamente.
3. Observar se a realização das leituras, do reconto, da produção do livro clipe e do ato de assistir ao vídeo produzido possibilitaram uma melhor compreensão da narrativa ficcional e do deslocamento das personagens pelos cenários, bem como, se as funções foram desempenhadas pelas personagens e se os educandos perceberam a manifestação dessas funções.
4. Entrega de uma atividade programada, a qual versa sobre leitura de um conto, ilustração e posterior reconto. Alguns dos contos escolhidos foram: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os doze irmãos*, *Rumpelstilzchen* e *O Alfaiate Valente*.

3.1.3 Plano de Oficina 3: A leitura do mangá e a construção do sentido

Tempo de realização:
Oito horas à dez horas (aproximadamente)
Textos utilizados:
<i>O Sapo Rei</i> e <i>A Branca de Neve</i> (este somente para avaliação)
Objetivo do Professor:
<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhar/analisar os recursos visuais mais utilizados em HQ, nas modalidades história em quadrinhos tradicionais e mangá, com o intuito de familiarizar os alunos com a linguagem não verbal, associando-a à linguagem verbal, necessárias para a construção do sentido através da compreensão do que seja uma imagem e por noções básicas da semiótica visual. • Desenvolver atividades lúdicas – jogos – para se trabalhar com algumas das dificuldades demonstradas pelos educandos na atividade inicial. • Aplicar uma atividade de interpretação de múltipla escolha, obedecendo ao estilo/modelo da Prova Brasil, com questões que versem sobre as três histórias trabalhadas do mangá – <i>O Gato de Botas</i>, <i>O Sapo Rei</i>, <i>A Branca de Neve</i> – durante as oficinas. As questões deverão enfatizar alguns descritores cobrados na prova já mencionada. Assim, essa atividade terá como objetivos: <ol style="list-style-type: none"> 1. dar ênfase às informações explícitas e implícitas; 2. buscar questões explícitas e questões implícitas presentes nas três histórias trabalhadas; 3. realizar a leitura de onomatopeias, ideogramas e expressões faciais das personagens para facilitar a resolução das questões que apresentam imagens; e 4. registrar a opinião a partir de situações presentes nas histórias trabalhadas.
Objetivos do educando/habilidades a serem desenvolvidas:
<ul style="list-style-type: none"> • Construir sentidos através da leitura da narrativa ficcional na modalidade mangá. • Reconhecer e registrar as semelhanças e diferenças existentes entre um conto em prosa e sua adaptação em HQ. • Reconhecer alguns fatores estruturantes que compõem o conto/história em quadrinhos/mangá como personagens, espaços, ações desempenhadas na busca da realização do que se deseja etc. • Perceber que no conto, na HQ e no mangá as personagens seguem um percurso para alcançar o que desejam.

- Perceber os subtendidos na linguagem presente nos balões com rabicho, ou seja, os balões de fala e na leitura da expressividade facial das personagens na construção do sentido na narrativa do mangá.
- Reconhecer a intertextualidade ou a presença de elementos de outras histórias manifestadas na história do mangá que será lido.

Realizar uma atividade interpretativa, individualmente, para conhecer o nível de entendimento do que foi visto em todas as oficinas.

ATIVIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS:

Primeiro momento (duas horas)

1. Apresentação da história em quadrinhos mangá *O Sapo Rei* no *Power Point*.
2. Entrega das revistas em quadrinhos para que os educandos realizem a leitura em pequenos grupos já formados.
3. Exposição dialógica sobre a história adaptada em mangá: semelhanças e diferenças com o conto de fadas; a linguagem; os recursos estilísticos utilizados para mostrar a passagem das ações; as características físicas e psicológicas das personagens e suas interferências na busca e realização de seus desejos na narrativa; a presença de *flashbacks* e sua importância; a fluência das imagens na construção do sentido da história etc.
4. Entrega de várias revistinhas em quadrinhos tradicionais para que os educandos observem as semelhanças e as diferenças em relação ao mangá.
5. Entrega de uma atividade digitalizada para que os educandos preencham com as características que diferenciam uma HQ tradicional de uma HQ na modalidade em mangá.
6. Escrita das diferenças e semelhanças, pelos grupos, e exposição oral sobre o que foi encontrado nas leituras realizadas pelos educandos nas revistinhas em quadrinhos tradicionais em comparação com o mangá visto anteriormente.
7. Mostra de um quadro, no *Power Point*, em que aparecem duas colunas com características que diferenciam a HQ tradicional do mangá.
8. Apresentação dos resultados encontrados pelos educandos.

Segundo momento (duas horas)

1. Exposição dialógica sobre as onomatopeias presentes nas histórias lidas e sua função dentro da narrativa, sobre as expressões faciais das personagens e o traço do ilustrador na elaboração dos desenhos.
2. Mostra de um *Power Point* com algumas informações sobre as onomatopeias, seu significado e alguns exemplos.
3. Realização de uma atividade coletiva em que os educandos deverão associar a onomatopeia à imagem que está sendo visualizada.
4. Formação de quartetos, na sala de aula, para que os educandos possam participar de uma atividade lúdica – jogo da memória – que verse sobre assuntos como onomatopeias, recursos estilísticos e expressividade facial das personagens.
5. Entrega do jogo com leitura das regras gerais para cada grupo de educandos. Reforço dado quanto às regras do jogo.
6. Depois das explicações feitas, tem-se início o jogo. A intenção é fazer os estudantes se inteirarem com a linguagem híbrida presente no jogo e corriqueiras nas histórias em quadrinhos, assim como, no mangá.

Terceiro momento (uma hora)

1. Realização de uma nova leitura da história do mangá em grupos.
2. Exposição dialógica sobre as histórias, o que todos ou quase todos os personagens querem e o que eles necessitam fazer para alcançar o que desejavam.
3. Desenho de um caminho no quadro branco para simbolizar o percurso realizado pelas personagens.
4. Realização de um jogo ‘Na trilha das personagens’ em que os alunos precisam se lembrar de aspectos das duas versões da história *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, para dar prosseguimento no deslocamento das personagens, nos obstáculos encontrados nos caminhos das personagens e nos elementos mágicos que surgem para ajudar às personagens.
5. Realização de uma enquete – atividade escrita – sobre o ponto de vista dos educandos em relação à realização dos jogos.

Quarto momento (três horas)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Retomada da atividade de leitura, reconto e ilustração que fora programada há, aproximadamente, quinze dias. 2. Formação das equipes a partir do título do conto. Realização do reconto da história. 3. Exposição das ilustrações feitas pelos educandos. 4. Participação de um jogo interativo denominado <i>Lumino Quiz</i>, criado a partir de perguntas sobre vários contos dos Irmãos Grimm e de outros autores clássicos como Charles Perrault, Hans Christian Andersen etc.
Quinto momento (duas horas) ÚLTIMA ETAPA
<ol style="list-style-type: none"> 1. Realização da leitura do mangá, <i>A Branca de Neve</i>, no <i>Power Point</i>. 2. Entrega das histórias em mangá para os educandos folhearem e lerem obedecendo aos turnos de leitura de cada um. 3. Formação de quartetos para que seja realizada a leitura do mangá <i>A Branca de Neve</i>. 4. Realização de atividade coletiva a partir de questões mostradas no <i>Power Point</i> para se trabalhar os recursos visuais contidos nos quadros. 5. Realização de uma atividade escrita com ênfase na linguagem imagética presente nas histórias vistas durante as oficinas como <i>O Gato de Botas</i>, <i>O Sapo Rei</i> e <i>A Branca de Neve</i>, bem como, na presença de outros contos na história do mangá. 6. Realização de uma enquete sobre o que os educandos acharam da atividade digitalizada de interpretação.

3.2 ESCOLA

3.2.1 Aplicação e Resultado da 1ª Fase

➤ Plano da Oficina 1: Identificação das habilidades de leitura

A turma do 5º ano do Ensino Fundamental I foi selecionada para participar de atividades variadas, com o intuito de investigar a primeira impressão que os educandos terão desse momento de contato com atividades diferenciadas com o intuito de promover uma aprendizagem significativa a partir da ludicidade. Assim, na data 24 de março de 2015, teve início a aplicação da atividade referente ao projeto em andamento. Estavam presentes 26 educandos em um montante de 29 educandos. Essa primeira fase foi denominada de atividade diagnóstica ou atividade para conhecer o grau do conhecimento prévio dos educandos, através de uma apresentação da situação. Todos revelaram uma boa receptividade nas atividades.

Houve a apresentação do trabalho através da mostra de um painel montado com gravuras e ilustrações digitalizadas e afixadas em papel cartão para melhorar sua visualização. O painel foi confeccionado com dez gravuras referentes à história de *O Gato de Botas*. Após a visualização do painel foi realizada uma enquete sobre o ponto de vista dos educandos, bem como, uma atividade digitalizada para sondar o conhecimento prévio dos educandos sobre a história da qual a personagem presente no painel fazia parte. Assim, dezenove educandos, ou seja, 73%, já possuíam o conhecimento prévio da história por intermédio de filmes e animações, como a série *Shrek*, e sete, ou 27% dos educandos, não conheciam esse conto, nem através de animações, nem por meio de leituras realizadas em casa ou no ambiente escolar.

Quanto à compreensão das imagens presentes no painel e se os educandos conseguiram associá-las à história de *O Gato de Botas*, eles informaram que algumas gravuras realmente eram incomuns e de difícil associação. Por conseguinte, os educandos elegeram algumas gravuras presentes no painel nas quais tiveram dificuldades em associar a imagem da gravura à história. Assim, três educandos, ou seja, 12% elegeram a gravura referente ao filme *O Gato de Botas Extraterrestre*. Abaixo a imagem do filme que fora colocada no painel:



Figura 10 – Cena do filme *O Gato de Botas Extraterrestre*. Fonte: Google.

Ainda em relação às gravuras de difícil associação, 15% ou quatro educandos acharam a gravura de um livro paradidático como a mais difícil em ser associada à história:



Figura 11 – *O Gato de Botas*. Fonte: Google.

A grande maioria dos educandos, ou seja, 73%, logo 19, achou que a imagem do mangá foi a que se apresentou mais diferente da história. Abaixo a imagem do mangá:



Figura 12 – *O Gato de Botas*. Fonte: ISHIYAMA, 2009

O trabalho teve prosseguimento com a entrega da história fotocopiada do conto *O Gato de Botas*, dos Irmãos Grimm, para quartetos e quintetos realizarem a leitura da história. Esta foi feita pela professora e acompanhada pelos educandos. Após esse momento, houve um momento de discussão sobre o conto e realizado o reconto pelos grupos.

No segundo dia de atividade, os educandos realizaram atividades de leitura em pequenos grupos e atividade digitalizada. Houve o momento de entrega de cópias e de alguns exemplares de mangás para os grupos formados para que eles realizassem a leitura, tanto do conto quanto da história em quadrinhos. Antes da leitura do mangá foi desenhado no quadro o modelo de sua leitura e falado um pouco sobre a cultura da escrita de trás para frente. Dois educandos falaram que “estavam perdidos”, mas quando a orientação sobre o momento de passar as páginas foi individual, eles entenderam.

Ficou claro que a dificuldade em relação à leitura da história do mangá foi referente à leitura das falas dos balões, dos traços referentes ao desenho da HQ e da leitura das feições das personagens, pois as histórias requeriam que o leitor realizasse essa leitura para que compreendesse parte da história e de sua mensagem. Outra dificuldade apontada foi em reconhecer as onomatopeias e em associá-las às situações que ocorriam na história do mangá.

Na data 26 de março de 2015, os educandos revelaram dificuldade quanto à leitura das imagens por desconhecerem as denominações e funções dos recursos das histórias em quadrinhos, como balões, algumas onomatopeias e, principalmente, as feições das personagens quando não havia uma legenda indicando a ação ou sentimento do personagem.

Os educandos revelaram que não estão acostumados a trabalhar com adaptações, bem como, com textos originais, principalmente os mais longos. Após a realização da atividade em que eles estabeleceram as semelhanças e as diferenças tendo como textos bases o conto e o mangá, eles realizaram a leitura das respostas para os demais colegas. Eles perceberam as diferenças e semelhanças contidas nas duas histórias e registrar essas ocorrências.

Nesse dia de atividade estavam presentes 27 educandos, de uma turma composta por 19 meninos e nove meninas. Quando perguntados se gostaram da história do conto maravilhoso e do mangá, três – sendo dois meninos e uma menina – responderam que optaram pelo conto maravilhoso e 24 – sendo 16 meninos e oito meninas – escolheram o mangá. Os motivos da escolha do conto foram:

- Educanda 1: “Por causa dos personagens na divisão da herança.”
- Educando 2: “Por causa do ouro que o gato recebia quando caçava e entregava as perdizes ao rei.”

- Educando 3: “Porque o gato virou primeiro-ministro. Porque se tornou importante.”

Quanto aos motivos da escolha do mangá foram:

- Educando 4: “Porque o gato foi muito corajoso em ajudar o dono na luta.”
- Educando 5: “Porque tem um gato mágico e um monstro e eles lutaram.”
- Educanda 6 e educando 7: “Porque da história do gato que não podia gastar energia.”
- Educanda 8: “Porque o gato gosta do seu dono e demonstra através de carinho, abraço.”
- Educando 9: “É diferente, o gato tem poderes; divertida, porque o gato apronta um bocado com o dono e tem quadrinhos. O desenho é japonês, é mais bonito.”
- Educandos 10 e 11: “Porque o gato dá um pontapé no dono.” Eles acharam a cena engraçada.

Quanto às dificuldades na leitura do conto, apenas um educando disse que foi durante a leitura de alguns trechos. Já em relação às dificuldades que os educandos sentiram no trabalho com o mangá, todos eles disseram que foi devido à leitura de trás para frente, 22 disseram que foi devido às posições dos balões e dos quadros e 21 consideraram o tamanho da história, por terem achado muito grande.

No terceiro dia de atividades, na data 30 de março de 2015, os educandos realizaram uma nova leitura do mangá e após essa leitura eles realizaram a escrita da história. Após a leitura do mangá com alguns momentos de intervenções para ver o acompanhamento do educando em que eram feitas perguntas sobre o que estava acontecendo, depois de determinada ação, eles realizaram a escrita da história em quadrinhos, mas sem a ficha com as semelhanças e diferenças, pois essa atividade poderia interferir na escrita já que, o educando poderia escrever as informações literalmente ou confundir-se com os enunciados concernentes ao conto maravilhoso. Os educandos foram orientados a escreverem as falas presentes nos balões em forma de discurso direto ou indireto. Por solicitação de um educando foram escritos os nomes dos personagens, Hans e Karl, no quadro, por se tratarem de nomes estrangeiros.

Ao todo foram 27 educandos que realizaram a atividade de reescrita. Essa realização objetivava observar a sequência dos fatos presentes na história e registrá-las na atividade, assim como, observar se as sequências das ações e dos fatos foram lembradas, se os espaços e ambientes foram descritos e se o percurso da personagem principal e sua função em busca do

que desejava foram lembrados e registrados. Alguns educandos revelaram que não se lembravam de nada, enquanto que, outros reescreveram a história como recordavam.

Quanto à realização da reescrita foi observado que ocorreu, em alguns momentos, a intercalação de informação que não estava presente na história lida:

- Educando 1: “e Karl foi até a casa do monstro e Karl chegou ao castelo do monstro ele deixou os tributos.”

Ocorreu a escrita de parágrafos somente com as falas das personagens sem o uso de enunciados referentes a um narrador, talvez por terem realizado a atividade escrita tendo como texto o mangá, por ser uma modalidade textual em que as falas são apresentadas em balões. Houve a presença de algumas informações novas e criadas pelos educandos em relação à história lida:

- Educando 2: “Hans fala pra Karl ir pagar os tributos para o rei.”
- Educando 3: “e Hans sem saber de nada vai para o castelo.”
- Educanda 4: “Karl foi e pagou ao monstro os tributos.”
- Educanda 5: “[...] o gato se transformou em monstro e o rei mandou o gato ficar com a princesa.”

Houve também a inclusão de trechos do conto maravilhoso na reescrita do mangá.

- Educando 6: “[...] até que um burro dá pra montar em cima o que é que eu vou fazer com um gato?”

Como o que está sendo analisado, a priori, é a sequência dos fatos e da realização das ações pela personagem, observou-se, na grande maioria dos textos avaliados, uma quebra da sequência narrativa e/ou uma inclusão de um fato novo na reescrita do texto, assim como, a dificuldade em os educandos perceberem os subentendidos na linguagem e na leitura da expressividade das personagens na construção do sentido na narrativa do mangá.

Portanto, a grande maioria dos 27 educandos já conhecia a história a partir da visualização das imagens contidas no painel, pois se basearam em duas ou três ilustrações retiradas do desenho de *Shrek* e da animação de *O Gato de Botas*. Contudo ao registrar a história, ou eles revelaram dificuldade em se ater à ordem lógica dos fatos na construção do resumo sobre a história vista ou eles incorporaram informações novas em relação à história trabalhada.

3.2.2 Aplicação e Resultado da 2ª Fase

➤ **Plano da Oficina 2: As personagens, os espaços e as ações no conto de fadas**

Ao fazer a retomada da atividade realizada em fins de março e que teve como gênero textual o conto maravilhoso *O Gato de Botas*, os educandos lembraram a história, fizeram alguns comentários e expuseram as dificuldades encontradas no momento da realização, por meio de uma atividade oral, as quais foram listadas abaixo. O texto conto não apresentou tanta dificuldade ao ser lembrado e eles expuseram as principais ações empreendidas pela personagem principal o Gato de Botas como “armar” uma armadilha, caçar perdizes no bosque, presentear o rei com os animais, receber moedas de ouro em troca etc., bem como, sua principal característica e sua intenção ao realizar tantas façanhas.

Quanto à leitura dos quadrinhos, esta se mostrou difícil em um primeiro momento devido a posição dos quadros, segundo alguns educandos. Quanto à linguagem alguns educandos disseram que sentiram dificuldade por terem muitas palavras difíceis. Ao serem questionados quanto à natureza dessas palavras um educando disse que “Eram palavras grandes e que apresentavam muitas consoantes umas seguidas das outras e juntas em uma só palavra.” Essa educanda estava se referindo às onomatopeias presentes nas histórias em quadrinhos.

Quanto à compreensão e interpretação da história alguns educandos disseram que a presença de certas palavras como as onomatopeias dificultaram a compreensão da história.

Quando questionados a respeito do que não gostaram durante a leitura da história do mangá, uma educanda disse que não gostou da aparência do gato-monstro, vilão da história, por se parecer com um lobisomem.

Ainda quando questionados sobre alguma passagem da história que trouxe certo desconforto poucos falaram sobre esse questionamento. Então, alguns se lembraram da cena do roubo e ataque à antiga dona do gato Karl. Eles disseram que dessa parte não gostaram e a classificaram como a parte em que:

- Educando 1: “Matou os homens.”
- Educando 2: “Atacou a dona.”
- Educando 3: “Agarrou a menina.”
- Educando 4: “Roubou.”

Algumas educandas quando questionadas sobre o que sentiram ao lerem/verem as cenas mencionadas, elas disseram que não sentiram nada sobre a cena vista. Assim, foi

possível observar um silenciamento das falas de algumas educandas que preferiram se omitir sobre temas que envolvem cenas que apresentam certo grau de violência. Por esse motivo, as próximas histórias selecionadas em mangá se revelaram mais leves e com narrativas mais próximas do mundo da fantasia.

Em outro dia de atividades, dos 22 educandos (meninos e meninas) presentes na aula, todos disseram que não conheciam o conto de fadas pela leitura do título *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*.

Em um primeiro momento o texto foi entregue aos grupos formados – cinco grupos. Foi solicitado que lessem o título em voz alta e que dissessem se já conheciam a história. Eles disseram que não conheciam.

Assim, teve início uma atividade sobre o título e as inferências que os alunos fizeram dele, bem como, as expectativas quanto ao enredo da história que seria lida. Para Santos (2010) o trabalho com o título deve chamar a atenção para a construção que é feita com as palavras:

[...] trabalhá-lo, levantando campos semânticos e imaginando o enredo, pode levar até uma aula inteira. O interessante, para quem se dispõe a discutir um texto ainda não lido, partindo do título, é que várias histórias vão surgindo e todas podem ser escritas, o que fará os alunos produzirem textos que podem ser confrontados com o original. (SANTOS, 2010, p. 74).

Algumas das perguntas dos educandos foram as suas sugestões de enredo para a narrativa a partir do título. Uma educanda, disse:

- Educanda 1: “O rei é um sapo e Henrique é um boneco de ferro.”

Um educando, disse:

- Educando 2: “O sapo e Henrique são personagens da história.”

A partir da fala desse educando todos os outros disseram, prontamente, a mesma coisa: “Que o sapo e Henrique eram personagens da história.”

Outro educando, completou:

- Educando 3: “Ele é o rei sapo, mas chamam ele de Henrique de ferro.”

Durante a leitura da história e a menção dos personagens alguns educandos constataram que:

- Educando 4: “A história pode falar de um ou de outro.”

Então, uma educanda completou:

- Educanda 5: “Ou fala de um ou fala de outro senão fica atrapalhado.”

Durante a aplicação da atividade foi possível observar, ainda, algumas ocorrências de dúvidas quanto à história.

Após a formação dos grupos, foi entregue uma cópia do texto para os educandos acompanharem a leitura – todos prestaram atenção – sempre fazendo algumas interrupções para fazer perguntas referentes à história como:

- Professora: “Será que o rei sapo irá atrás da princesa, pois ela não o esperou nem o levou para o castelo cumprindo o prometido?”
- Professora: “Quando a princesa arremessou o sapo na parede o que vocês sentiram?”
- Professora: “Vocês agiriam assim como a princesa?”
- Professora: “O que vocês pensaram do comportamento da princesa?”

Ao serem perguntados sobre o que acharam da atitude da princesa todos os alunos foram unânimes ao dizerem que não agiriam assim, pois ela agiu de forma horrível. Contudo uma educanda tentou explicar a reação da princesa ao dizer que a mãe dela também detestava sapo e gritava todas às vezes que via um, então, provavelmente, ela não aceitaria a presença do sapo em sua vida.

Em grupos de cinco alunos eles realizaram a leitura alternando o turno de leitura de quem lia. Nesse momento, os educandos sentiram dificuldade em centrar a atenção e em controlar a conversa demasiada nos grupos.

Durante o processo de conversação/exposição participada algumas perguntas foram feitas como para elucidar as prováveis dúvidas dos educandos. Abaixo, alguns exemplos de perguntas feitas:

- Professora: “E esse som? O que ele quer dizer?” Sobre a onomatopeia *splash*, *splash!* do sapo subindo as escadas.
- Professora: “Por que ele chamou a princesa de *filha mais nova do rei*?”
- Professora: “No momento em que pegou a bola de ouro o sapo não disse que a água estava fria, só depois, quando ele estava exigindo o cumprimento da promessa feita pela princesa. Por que ele agiu assim?”

Assim, após a realização das leituras – realizada pela professora e pelos educandos em seus grupos – os educandos chegaram à conclusão de que a história poderia ser chamada por um – *O Rei Sapo* – ou por outro nome – *O Henrique de ferro* –, mas, ao término da leitura da

professora, um dos alunos disse que o rei sapo foi quem se transformou em Henrique. Ainda depois de uma leitura nos grupos, dois educandos continuavam a afirmar que o Rei Sapo havia se transformado em Henrique de ferro.

Quando questionados sobre certa passagem da história em que há onomatopeias para a passagem em desenho em quadrinhos, eles disseram que a parte narrada seria exposta com balões e com o som escrito dentro deles.

Quanto aos elementos da narrativa alguns educandos conseguiram realizar o reconto, mas ainda com dificuldade para lembrar todas as cenas vistas na leitura realizada. Quando questionados sobre os principais nomes referentes à estrutura da narrativa eles conseguiram se lembrar dos nomes das personagens, dos espaços em que se passam as ações, da natureza do narrador, pois eles já estão familiarizados com atividades que seguem essa sequência. Contudo, ao solicitar o reconto, os educandos, mesmo seguindo a sequência da história, revelaram dificuldade em enriquecer a atividade com um reconto mais detalhado e contendo informações de natureza explícita, como características e falas das personagens etc. Foi observado, mais uma vez, o silenciamento de parte da classe.

A atividade foi realizada seguindo alguns passos para que se alcançasse o objetivo que era fazer com que os educandos se familiarizassem com as principais características do conto de fadas e do conto maravilhoso.

Houve uma exposição dialógica sobre o conto, suas denominações e suas características mais comuns. Para explicar, contou-se uma história e fez-se com que os educandos pensassem na construção da narrativa e no percurso empreendido pelas personagens. Então, falou-se sobre o que cada personagem principal deseja, ou seja, o que ela quer alcançar. Então, ao perceber que a personagem desejava voltar à forma humana, na história *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, e para isso ele precisava do amor da princesa, chegou-se ao consenso que se tratava de um conto de fadas, pois ele buscava voltar a ser príncipe através da atenção de uma princesa.

Em um segundo momento foi realizada uma conversa sobre o texto conto e suas características comuns a todos os contos, seja conto de fada ou conto maravilhoso, pois é comum existir semelhanças em suas estruturas e em seus enredos. Um educando falou sobre a presença de versos e estrofes em um conto de fadas e foi o momento para a abertura para um diálogo e uma posterior explicação: na verdade, os versos e as estrofes representavam a fala do sapo quando chamava a filha do rei para que ela cumprisse o que havia prometido, assim, a sua fala saía como um canto, uma melodia e, por isso, era representada em forma de versos, o que não justificava que em todos os contos haja trechos semelhantes.

Houve a formação de grupos com quatro ou cinco alunos. Após a formação dos grupos foi entregue um papel avulso para que eles listassem pelo menos cinco características comuns aos contos já lidos e estudados. Eles deveriam discutir e registrar as características encontradas.

Durante a realização da atividade alguns alunos demonstraram dificuldade em saber o que fazer. Perguntaram algumas vezes o que era para fazer e só então começaram a atividade. Um grupo listou os sentimentos e valores que eles acreditavam existir nos contos, mas eles foram orientados a registrar enunciados que estivessem relacionados às principais características dos contos infantis, comuns a toda narrativa lida ou escutada. Ao término da atividade cada grupo deveria ler o que escreveu. Mesmo o foco da atividade não está centrado nas correções e sim na compreensão do que seja o conto e suas nuances, bem como na importância de se conhecer a estrutura básica do conto e seu enredo curto e ficcional, foram realizadas atividades daquela natureza.

Após essa etapa de leitura e reflexão, os alunos receberam uma folha com a estrutura da atividade para que fizessem a passagem do rascunho para a atividade definitiva. Nesse momento, tem-se a socialização das respostas em que cada grupo selecionou um colega para realizar a leitura e socializar as respostas encontradas. Assim, o componente do grupo selecionado leu as características permitindo um momento para os demais refletirem e comentarem sobre a veracidade da informação.

Neste momento, quase todos queriam falar sobre o que achavam da resposta dada pelo colega, posicionado na frente e próximo ao quadro. A grande maioria dos 27 educandos presentes queria opinar sobre o que o colega falava a respeito do conto e de suas características. Ao negar uma característica lida por um colega, eles precisam justificar com exemplos presentes, tanto nos contos trabalhados na sala de aula, quanto nos que foram lidos em outro momento da vida do educando, requerendo um conhecimento de mundo e uma criticidade ao apresentar um bom desempenho na atividade desenvolvida. Após a leitura de todas as características/enunciados foi possível observar que parte dos educandos sentiu dificuldade em selecionar as características por ter pouca familiaridade com contos infantis e maior intimidade com animações e filmes televisivos. Assim, os grupos listaram as características dos contos como se pode ver abaixo:

Têm promessas.

Têm tristeza.

Têm feitiços.
Têm rei e princesas.
Tem vilão.

Quadro 1: Atividade sobre o gênero conto do Grupo 1

Na história tem amor.
Na história tem vilão.
Na história tem aventura.
Na história tem paisagem.
Na história tem ambiente.

Quadro 2: Atividade sobre o gênero conto do Grupo 2

Todos contos de fadas têm um final feliz.
Todos contos de fadas têm vilões e transformações.
Alguns contos de fadas têm feitiço.
Alguns contos de fadas têm o beijo para quebrar o feitiço.
Alguns contos têm príncipe e princesa.

Quadro 3: Atividade sobre o gênero conto do Grupo 3

Muito romance no final.
Alguns contos têm animação.
Em todos os contos têm uma rainha má e uma feiticeira.
Tem um príncipe encantado.
Em todos os contos há beijos.

Quadro 4: Atividade sobre o gênero conto do Grupo 4

Todas as histórias têm amor.
Todas as histórias têm romances.
Todas as histórias têm final feliz.
Todas as historias têm personagens.
Todas as histórias têm ambiente.

Quadro 5: Atividade sobre o conto do Grupo 5

Todos os contos contêm títulos.
Alguns têm romances.
Alguns têm aventura.
Alguns têm maldade.
Tem sempre um vilão.

Quadro 6: Atividade sobre o gênero conto do Grupo 6

Durante a realização dessa atividade, observou-se que na elaboração da atividade os educandos não mencionaram a presença de narrador no texto. Abaixo, seguem alguns dos tópicos mais listados na atividade sobre o conto em que os educandos foram unânimes em relação às informações vistas na sala de aula por meio das leituras realizadas com ênfase na sequência narrativa e na estrutura do texto, como por exemplo:

- **As histórias têm amor.**

Há a presença do amor através de termos como romance e beijos para quebrar um feitiço ou não citado por cinco grupos de seis, ou seja, 83%. Um grupo, 16,5%, mencionou o amor como obrigatório enquanto outro também informou que o termo romance está presente em alguns contos e não todos. Outro grupo informou que o romance só surge no final da narrativa. Quanto ao beijo, um grupo, sugeriu que tem a função de quebrar um feitiço, enquanto outro foi enfático quanto à presença de beijo em todos os contos.

- **Presença de um vilão.**

Esse termo foi citado por quatro grupos de seis. Os 67% foram enfáticos em afirmar a existência obrigatória de um vilão, no masculino, numa narrativa. Um grupo não mencionou a presença de vilão ou de uma vilã, mas citou a feiticeira, elemento que pode ser associado ao vilão da história, presente em todos os contos de fadas.

- **Presença da família real.**

Há a presença de alguns componentes da família real como rei, rainha, príncipe e/ou princesa em conto de fadas. Há a menção da participação de rainha, mas como a vilã da narrativa associada à condição de ser má. Um grupo registrou como característica dos contos a presença de um príncipe encantado.

- **As histórias têm final feliz.**

Quanto ao final feliz presente nas histórias apenas dois grupos de seis, ou seja, 33,33% listaram essa proposição como característica presente em contos de fadas.

- **Há aventuras e feitiços nas histórias.**

Os elementos acima foram mencionados por dois de seis grupos, ou seja, 33,33%, separadamente. Além dos elementos mencionados acima outros foram listados como ambiente, paisagem, promessas, etc.

Nesse momento tem início uma nova atividade na sala de aula a partir das várias leituras realizadas do conto de fadas selecionado. A atividade objetiva produzir um livro clipe a partir das ilustrações dos alunos, bem como, do resumo/reescrita das passagens da história, com ênfase nas ações empreendidas pelas personagens e no caminho percorrido por elas com a intenção de alcançar o objetivo ou o seu objeto de valor, ou seja, o que tanto desejam para colocar fim em um sofrimento físico ou moral.

Como a atividade de confecção de um livro clipe¹⁷ do conto lido e trabalhado necessitou de alguns dias para a sua concretização, o número de educandos presentes nas oficinas alternou bastante durante a realização das atividades. Havia dias em que o quantitativo era de 26 educando, enquanto que, em outros, havia somente 19 ou 22. Essa atividade se subdividiu em quatro dias, sendo duas horas por dia. No primeiro dia de atividade foi necessário formarem grupos com cinco educandos, aproximadamente.

Logo depois houve uma exposição sobre a atividade que seria realizada que consistia em cada grupo reler o conto e selecionar as ações/ocorrências fundamentais da história que possibilitassem uma compreensão da narrativa de forma global. Além disso, eles deveriam identificar tanto no percurso empreendido pela princesa quanto pelo sapo, as ações fundamentais para a construção do caminho o qual percorreram as personagens para o desfecho feliz da narrativa.

Após a explicação foi mostrado um vídeo, mais precisamente, um *book trailer* do poema *Quem tem medo de dizer não*¹⁸, de Ruth Rocha, como forma de exemplificação do que os educandos fariam. Abaixo é possível visualizar uma imagem do *book trailer*:

¹⁷Produto considerado recente de autoria do Canal do Livro, www.livroclip.com, o qual tem como estratégia principal elaborar sinopses digitais de obras consagradas e, assim, instigar a vontade de ler o livro.

¹⁸ Site de onde foi retirado o poema para a confecção do *book trailer*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/quem-tem-medo-dizer-nao-634285.shtml>
Acesso em: 20/09/2014



Figura 13 - Imagem do book trailer: *Quem tem medo de dizer não*. Fonte: Cristiane de Jesus

A partir da visualização do vídeo foi evidenciado que o poema é composto por 18 estrofes denominadas quartetos e que o *book trailer* foi elaborado com ilustrações próprias do poema para a representação de quase todas as estrofes. Para as que não existiam ilustrações foi colocada uma com a temática correspondente. Assim, os educandos deveriam selecionar as passagens do conto, as quais estariam presentes na confecção dos livros clipes como os episódios da história. Além disso, cada grupo deveria pensar em uma trilha sonora para a história que seria ilustrada de acordo com o que eles imaginassem como aconteceu no conto de fadas.

Durante a realização da atividade alguns grupos queriam escrever toda a narrativa. Contudo, foi explicado, novamente, o que deveria ser feito e exemplificado para que os alunos comesçassem a escrever as cenas que achavam que seriam necessárias para a compreensão da história na sua íntegra.

Nesse momento de elaboração da atividade começaram as dúvidas quanto ao que deveria ser escrito e o que deveria ser ilustrado, o que foi solucionado no próprio grupo, perguntando-se como eles imaginavam aquela situação retratada. Foi uma atividade um tanto demorada, mas bastante proveitosa quanto à aprendizagem e ao interesse dedicado pelos educandos durante as etapas da atividade.

Assim, teve início a confecção do livro clipe. Foram formados cinco grupos compostos por cinco ou seis alunos. Durante o processo de leitura e seleção dos episódios da história, como as ações desenvolvidas pelas personagens, as quais permitiram a solução do problema da história, ou seja, o sapo voltar a ser príncipe, os educandos precisaram centrar a

atenção nos percursos percorridos pelas personagens no desempenho de seus papéis atentando para as diversas ações empreendidas, nos vários espaços ou locais de atuação e manifestação da *performance* das personagens na busca da realização dos seus desejos.

Apesar de parecer uma atividade simples e sem maiores complicações os educandos apresentavam comportamentos dispersos em alguns momentos. Mesmo após as várias leituras realizadas, ainda havia educandos com dificuldade em entender partes da história. São situações singulares, as quais requerem uma atenção maior para o entendimento dos educandos no emaranhado da construção narrativa, pois essa compreensão se faz necessária para que seja capaz de perceber e identificar informações explícitas e inferir situações implícitas dentro da tessitura narrativa, habilidades obrigatórias para os educandos ingressos tanto no 4º quanto no 5º ano do Ensino Fundamental I, além de fazerem partes dos descritores da Prova Brasil.

Assim, percebeu-se que alguns dos educandos dessa turma não atentaram para as informações explícitas como, por exemplo, o número de cavalos da carruagem que foi buscar o príncipe após a sua metamorfose e às vezes em que o sapo bate na porta do castelo e chama a princesa, bem como, o número de correntes que Henrique coloca envolta do peito para que seu coração não explodisse de tristeza. São informações elementares, mas que ao se verem na iminência de elaborar os croquis para a construção das cenas do livro, demonstraram insegurança o que foi sanado a partir do trabalho realizado de forma colaborativa em que um educando ajudava o outro na realização do trabalho.

Durante a etapa da elaboração da história em cenas que representassem as principais ações ocorridas no percurso das personagens, alguns educandos perceberam a necessidade de mais leituras, enquanto outros recordavam de toda a narrativa, só recorrendo ao texto nos momentos da escrita de algumas falas das personagens. Vale ressaltar que para a realização dessa e de outras atividades não era requisito a memorização da história e a sua posterior reescrita e, sim, a elaboração de cenas compostas com trechos da história modificadas pela escrita do educando e a ilustração que visava representar a cena selecionada.

A intenção desse trabalho foi possibilitar uma leitura mais ampla e significativa, bem como, oportunizar a percepção do aluno enquanto um leitor crítico que se posiciona diante questões referentes à conduta de determinada personagem e, por vezes, colocar-se no lugar do outro que vivencia dada situação, para que assim, possa vislumbrar possibilidades de leituras que sejam plenas de sentido e capazes de transformar o pensar do aluno quanto às situações habituais do seu cotidiano.

A estratégia utilizada para se alcançar os objetivos mencionados acima foram as discussões feitas em sala de aula, sem ficar centrado somente em questões elementares para a série que cursam, como nome do autor, nome da história ou título, nome das personagens etc., presentes em fichas e roteiros de leituras e que são cobrados pelas coordenações escolares em trabalhos aplicados no 5º ano do Ensino Fundamental I, sem perceberem que tais questões são vistas anos anteriores e que o trabalho centrado somente em elementos da narrativa, sem o aprofundamento adequado nesses elementos, acaba se tornando algo elementar e repetitivo.

O educando precisa perceber que toda personagem, tal como qualquer ser humano, praticam ações em determinados locais, autorizados ou não, na procura e efetuação do que intenciona. Desta forma, tanto em uma tessitura narrativa quanto no dia a dia do educando, é possível constatar que se vive uma história com começo, meio e fim, em que existem personagens que se deslocam nas trajetórias da narrativa, as quais realizam ações variadas com uma intenção, nobre ou nem tanto, e que almejam sempre algo – ou alguma coisa – que será realizado ou alcançado no desfecho da narrativa ficcional.

A partir da leitura inicial e da realização de outras tarefas que tinham como fundamento alicerçar a atividade vindoura, a qual seria a produção de um livro clipe, os educandos realizaram todas as etapas com exceção da penúltima que seria a produção do livro no laboratório de informática da escola. Apesar de ser o mesmo conto de fadas para todos os educandos, estes tinham a possibilidade de fazer inferências e utilizar a criatividade na seleção das ações, dos ambientes e, principalmente, na elaboração dos desenhos que expressassem como imaginaram a história por meio das várias leituras.

Na construção do vídeo para o livro clipe, foram necessários dois dias de atividades e fez-se necessário pensar primeiramente em um roteiro das cenas elaboradas. Depois, precisou-se informar sobre questões relacionadas ao direito autoral para o trabalho com música e como sugestão pensou-se em trilhas brancas, as quais são trilhas de áudio gratuitas oferecidas por sites específicos. Como recomendação, uma das ideias é pensar em músicas instrumentais baixas e quanto aos textos que serão inseridos no livro, evitar os enunciados longos para que não se torne cansativa a sua leitura.

Na antepenúltima etapa, após a elaboração do esboço e da escrita das cenas referente ao narrador, os educandos começaram a ilustrar e pintar as cenas de acordo com o que foi planejado, anteriormente, na produção dos croquis.

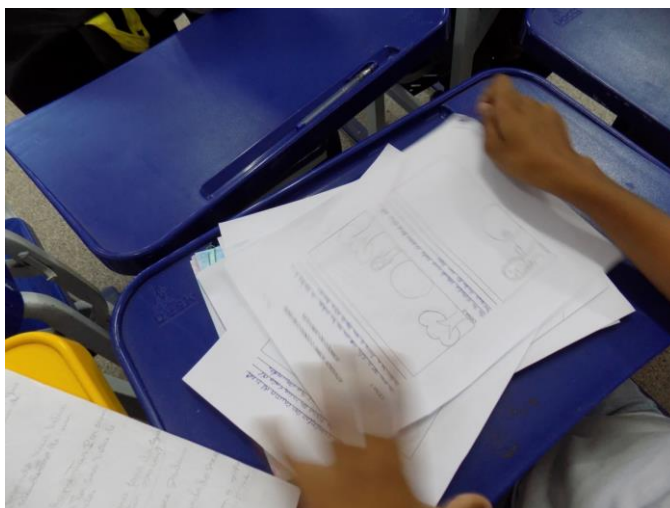


Figura 14 - Elaboração dos croquis. Fonte: Cristiane de Jesus

Nessa nova etapa, os educandos realizaram a leitura dos enunciados e observaram os rascunhos feitos. Ao surgimento de dúvidas quanto à escrita de alguma palavra ou à presença de pontuação inadequada, foi-se fazendo as correções necessárias.



Figura 15 - Elaboração dos croquis. Fonte: Cristiane de Jesus

Ao término das ilustrações e pintura, caberia a eles irem ao laboratório de informática da escola para digitar as partes escritas das cenas nos croquis e realizarem a montagem do livro a partir de um programa apropriado denominado *Movie Maker*¹⁹, por exemplo. Contudo, devido à greve dos servidores administrativos e outros servidores prestadores de serviços, foi

¹⁹ O Windows *Movie Maker* é um recurso do Windows Vista que permite criar filmes domésticos e apresentações de slide no computador, completar com títulos de aparência profissional, transições, efeitos, música e até mesmo narração. Disponível em: <http://windows.microsoft.com/pt-br/windows-vista/getting-started-with-windows-movie-maker> Acesso em: 31/05/15.

inviável realizar a penúltima etapa da atividade, tanto por não ter apoio do funcionário responsável pelo laboratório, quanto pela condição de estarem liberando os educandos, todos os dias, às 10 horas da manhã. Por esses motivos essa atividade teve de esperar um pouco para ser finalizada. Após alguns dias, surgiu uma oportunidade de utilizar o laboratório de informática da escola sem o apoio do funcionário responsável, somente com o auxílio da professora, o que ocasionou um pouco de transtornos, pois existem dois programas sendo utilizados nos computadores além da necessidade de estar sempre salvando no *pen drive*, por haver falha nos computadores o que os fazia desligar automaticamente. Assim, após todos esses percalços coube aos educandos a digitação dos textos no laboratório da escola, em um primeiro momento, e, em seguida, a escolha dos principais elementos para a confecção do livro clipe como a fonte e a cor a serem utilizadas, a cor do plano de fundo, a animação de transição de uma tela para outra etc. Abaixo a imagem de uma das cenas produzidas por um dos grupos. No momento da elaboração das ilustrações uma educanda perguntou se a princesa só poderia ser loira. Com a negativa ela e os colegas disseram que queriam desenhá-la com cabelos cacheados e pintados de preto. Apesar de ser uma produção baseada em um texto pré-existente, é interessante perceber a manifestação da opinião dos educandos quanto algo já estabelecido, estereotipado como a condição das princesas de alguns livros ilustrados serem quase sempre loiras.



Figura 16 – Livro Clipe. Fonte: Cristiane de Jesus

À professora coube a montagem final de todos os vídeos e após a execução dessa parte da atividade, os livros produzidos foram assistidos/visualizados pelos educandos, os quais gostaram por ver o que produziram transformado em vídeo e passado para todos os educandos da turma. Em alguns momentos eles riram de alguns desenhos por terem achado “engraçado”,

como se expressou um educando ao ter visto a representação do sapo por um grupo. Abaixo a imagem à qual se referiu o educando quando assistia ao vídeo:

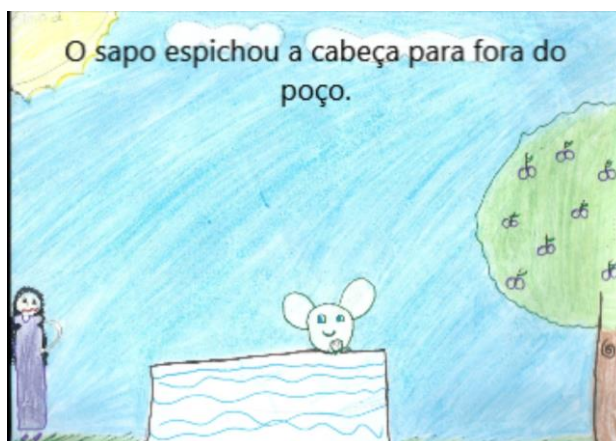


Figura 17 – Imagem do vídeo produzido. Fonte: Cristiane de Jesus

Em outro momento, ao ver o desenho que um grupo fez da escada, alguns falaram que o desenho ficou “massa”, querendo dizer que foi bem feito. Abaixo a ilustração feita pelo grupo, já transformada em vídeo:

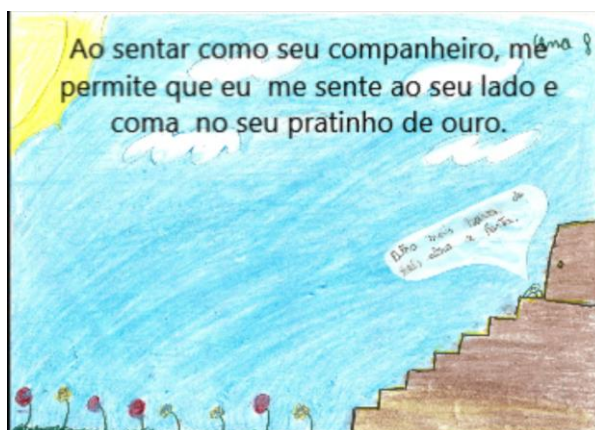


Figura 18 – Imagem do vídeo produzido. Fonte: Cristiane de Jesus

A trilha sonora deveria ter sido escolhida pelos educandos, através de uma atividade extraclasse, em suas casas em contato com seus colegas, amigos e familiares, situação que se tornou difícil pelo motivo deles terem sentido uma impossibilidade nessa procura, pois perceberam e informaram que as músicas que conheciam e as que escutaram em casa, não serviam por elas não terem correspondência com o conto que foi estudado. Os educandos disseram que as músicas que escutaram eram muito barulhentas e que não tinham relação com o conto lido e ilustrado. Além disso, sabiam que os contos requeriam músicas instrumentais e,

por não estarem acostumados a escutarem essa modalidade de música em casa, revelaram dificuldade.

Assim, foi levado um *pen drive* para a sala de aula e passadas algumas trilhas sonoras no televisor, as quais poderiam ser utilizadas na escolha para a produção do livre clipe. As trilhas eram de autoria de Bach, Villa Lobos, a violinista Vanessa Mae tocando Bach, e Joe Hisaishi. Houve um momento de escuta e seleção das melodias, entre as que foram selecionadas e levadas a partir do critério relacionado ao ritmo e à natureza instrumental, assim sendo consideradas mais apropriadas para a atividade. A partir desse momento, caberia aos educandos a escolha da música considerada mais apropriada para a produção da história a partir da opinião do grupo.

Dos cinco grupos formados para a construção do livro clipe apenas um escolheu a música que estava no celular de um dos componentes do grupo denominada *Life's Good*, de Avicii, do álbum *Stories*. No entanto, depois de escutarem as músicas na sala de aula, esse grupo trocou por *Reprise*, de Joe Hisaishi. Ao serem passadas algumas músicas de Bach os grupos escutaram, mas não quiseram para o trabalho. Depois foram passadas algumas trilhas sonoras da animação *A Viagem de Chihiro*, de Joe Hisaishi, por serem músicas instrumentais. Os quatro grupos restantes escolheram uma melodia cada.

Em outro dia, foram levadas algumas músicas de Heitor Villa-Lobos, sendo músicas infantis. As músicas foram passadas no televisor da sala de aula, o que permitia que os títulos fossem lidos. Ao ler os títulos das músicas um dos educandos não gostou deles, pois a maioria iniciava com a palavra boneca, *Boneca de madeira*, *Boneca de papel*, *Boneca de trapo* etc. dos álbuns *A prole do bebê nº 1* e *A prole do bebê nº 2*. Quando foi passada a música *Gatinho de papelão*, de Villa-Lobos, presente no álbum *A prole do bebê nº 2*, dois educandos de uma equipe de cinco, pediram para trocar a música escolhida anteriormente *Reprise*, de Joe Hisaishi, por aquela música, mas três colegas não aceitaram. Ao escutarem a música *Aurora*, do álbum *Storm*, de Vanessa Mae (1997), três grupos se animaram ao ponto de escolherem-na para fazer parte dos livros clipes, solicitando a substituição das já escolhidas – o primeiro grupo havia escolhido *Sootballs*, de Joe Hisaishi; o segundo grupo *Reprise*, também de Joe Hisaishi; e o terceiro grupo escolhera *The Hause at Swapm Bottom*, do mesmo compositor. Eles gostaram muito da música, disseram que era “massa”, que tinha ritmo e que não era triste como algumas que eles escutaram, como as do compositor Joe Hisaishi. Após algumas discussões um dos grupos optou pela música *Reprise*, de Joe Hisaishi, do álbum *Spirited Away*, (2001). Os outros dois grupos optaram pela música *Aurora*, de Vanessa Mae. Os dois últimos grupos ficaram com *Day of the River* e *Its Hard Work*, ambas de Joe Hisaishi.

Quanto à atividade de ilustração, essa permitiu uma leitura mais cuidadosa do conto, pois os educandos teriam que segmentar toda a narrativa em cenas/etapas a partir das ações empreendidas pelas personagens no decorrer da história. Assim, situações que poderiam passar despercebidas foram sinalizadas e registradas nos locais destinados aos enunciados dos esboços do livro clipe.

Durante a realização da atividade foi possível observar uma atenção maior quanto à leitura realizada pela professora e pelos educandos, à escrita e à participação de quase todos os educandos de forma colaborativa²⁰, em que um buscava ajudar o outro na realização das atividades.

O processo de correção foi baseado em atividades rotineiras com a leitura do enunciado ou palavra pelo aluno em que, a grande maioria percebia o erro e justificava que foi a pressa. Após o processo de correção das palavras, enunciados e passagens referentes às falas dos personagens, os alunos registraram na atividade do esboço do desenho com caneta os enunciados.

As ilustrações produzidas serviram como uma atividade/processo de interpretação da história, porém na linguagem visual através de ilustrações e pinturas do que eles acreditavam serem as cenas lidas no conto clássico. Assim, nessas atividades em que envolvem a criatividade na produção seja escrita ou ilustrativa requer uma dedicação maior do educando, pois “Nas atividades de produção que envolvem autoria e criação, a tarefa do sujeito torna-se mais complexa, porque precisa articular ambos os planos: o do conteúdo – o que dizer – e o da expressão – como dizer.” (BRASIL, 1998, p. 76).

3.2.3 Aplicação e Resultado da 3ª Fase

➤ **Plano de Oficina 3: A leitura do mangá e a construção do sentido**

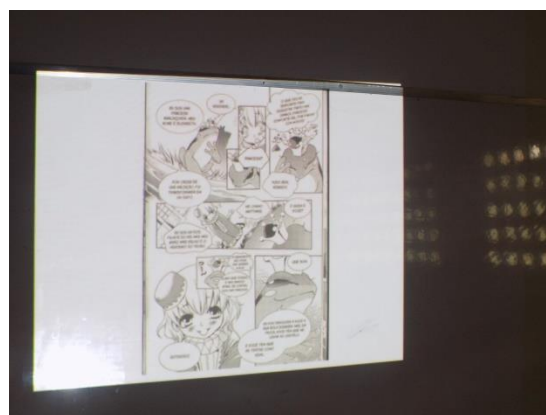
Após alguns dias os educandos participaram de mais uma oficina ou última fase da pesquisa referente ao uso do mangá na leitura de imagens e quadros com o objetivo de perceber que tanto no HQ quanto no mangá, os personagens seguem um percurso para alcançar o que desejam. Logo no início foram enfrentadas algumas dificuldades técnicas como falta de *notebook* para passar o *Power Point*, pois não tinha o carregador e não poderia levar para a sala de aula para conectar no televisor. Como no laboratório de informática dessa

²⁰ Para os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, do terceiro e quarto ciclo, a leitura colaborativa é uma atividade em que há a participação do professor enquanto leitor e dos educandos enquanto questionadores dessa leitura em que estes questionam sobre os índices linguísticos que darão sustentação aos sentidos que são atribuídos ao texto. “É uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores, principalmente para o tratamento dos textos que se distanciam muito do nível de autonomia dos alunos.” (BRASIL, 1998, p. 72).

escola existem aproximadamente dezoito computadores em funcionamento razoável, foi solicitada uma *CPU* (Unidade Central de Processamento) para poder conectar também no televisor da sala de aula, contudo o funcionário responsável pelo laboratório disse que não iria retirar uma CPU da sala porque eram poucos que estavam funcionando, no caso dezoito, e que outra turma teria aula no laboratório.

A leitura da história do mangá, *O Sapo Rei*, foi realizada para os educandos mostrando os quadros e lendo os balões. Os educandos diziam que queriam ver os quadros e as personagens então entreguei as revistas para que eles acompanhassem a leitura que estava sendo realizada. Após um momento de leitura, abriu-se para uma conversação sobre as impressões que a história deixou neles, sobre a semelhança com o conto *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro* e as diferenças mais acentuadas e eles realizaram o reconto.

Durante o intervalo os educandos foram levados para o laboratório de informática, pois não havia nenhum professor dando aula. Nesse momento, eles assistiram a história do mangá *O Sapo Rei*, no *Power Point*, e gostaram bastante, tanto que aplaudiram.



Figuras 19 e 20 – *Power Point*. Fonte: Cristiane de Jesus

Durante a leitura os educandos foram expondo suas impressões a respeito da narrativa e das imagens presentes na revista. Eles revelaram logo na leitura das primeiras páginas algumas dificuldades quanto à leitura das imagens referentes às personagens centrais da narrativa, ou seja, a Sapinha e o príncipe Mathias. Abaixo algumas das imagens que intrigaram os educandos: a primeira está relacionada ao laço de fita presente no cabelo do príncipe Mathias, e a segunda, à dúvida quanto ao sapo ser o príncipe transformado ou a princesa:



Figuras 21 e 22 – O Sapo Rei. Fonte: ISHYAMA, 2009

O gráfico abaixo sintetiza as dúvidas quanto às primeiras impressões em relação às personagens representadas pelas imagens do mangá, *O Sapo Rei*.

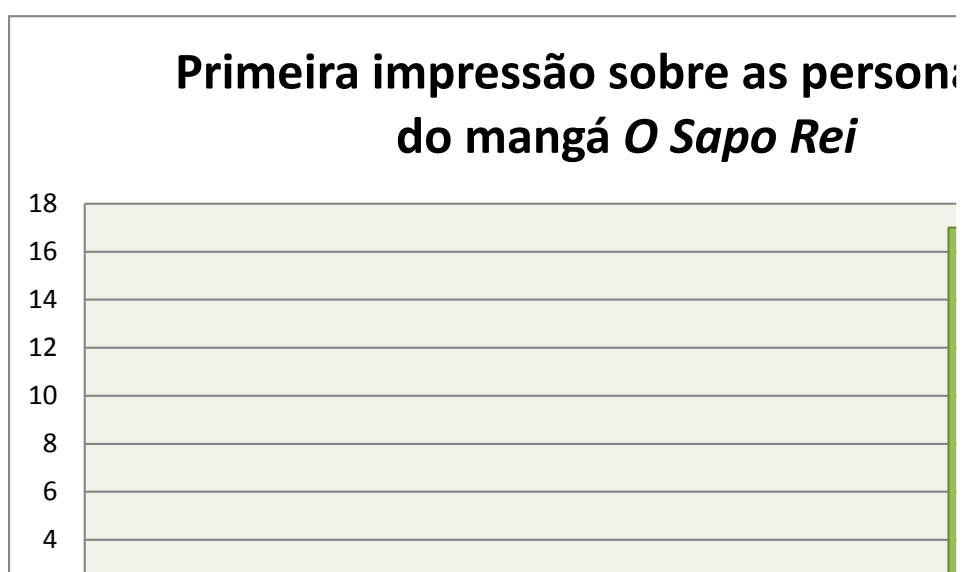


Gráfico 01 – Impressão após leitura. Fonte: Cristiane de Jesus

Durante a leitura um educando ficou intrigado ao perceber que em ambas as histórias quem sempre ficava chateada eram as princesas. E que não tinha relação com o fato de ter sido transformada em sapo, já que a princesa do conto de fadas era uma jovem e quem enfrentou a maldição foi o príncipe. Ao ser perguntado sobre o motivo de isso acontecer ele não soube responder. Nesse momento, abriu-se um espaço para uma reflexão sobre essa condição presenciada no mangá, pois parecia que havia uma relação com a condição de serem do sexo feminino.

Sem querer adentrar em questões relacionadas ao gênero, principalmente por esse não ser o foco do trabalho aqui proposto, mas percebendo a importância do questionamento, foi sugerido por colegas que talvez na história do conto a princesa apresentasse determinado comportamento por ser obrigada a fazer algo que não queria, apesar de ter feito um acordo, além de sentir aversão pelo sapo. Quanto à sapinha Elizabeth, tudo indica que o tempo passado como sapo devido à maldição, a rejeição do pai, a possibilidade de casar com alguém por interesse para quebrar o encantamento, tudo isso a deixava triste e talvez tenha sido esse um dos motivos de seu comportamento um tanto agressivo para com o príncipe. Houve também a sugestão de que a construção da personagem do conto como uma menina mimada por a história ter sido “escrita” e compilada por homens.

Logo depois, eles foram orientados a formarem cinco grupos de aproximadamente quatro crianças – nesse dia, só estavam presentes vinte e uma – para realizarem a leitura superficial de uma revistinha em quadrinhos e assim selecionarem as semelhanças e diferenças entre a HQ tradicional, já conhecida por eles, e o mangá, com a intenção de se familiarizarem mais com a leitura do mangá ao perceberem essas características. Para a realização dessa atividade as revistas selecionadas foram cinco histórias em quadrinhos: *O Recruta Zero*, *O Almanaque do Chico Bento*, *Almanaque do Cebolinha*, *Luluzinha* e *Chico Bento*.

Após os grupos terem folheado as revistas para realizarem a atividade eles relataram suas impressões para os demais colegas. Nisso, cada grupo listou e expôs o que observou durante esse momento da atividade.

Então, os grupos relataram os tópicos abaixo referentes às semelhanças e diferenças entre os HQs e os mangás:

Grupo 1
A leitura de trás para frente do mangá.
Os desenhos dos mangás são muito diferentes das HQs,
Os personagens das HQs são coloridos.
Tanto na HQ quanto no mangá há onomatopeias.
Grupo 2
O mangá tem apenas a capa colorida.
Os traços dos desenhistas são diferentes.

Há a leitura de trás para frente.

Os personagens das HQs são diferentes e coloridos. (Apresentam traços do ilustrador.).

Grupo 3

Tem cores na HQ.

A leitura é de trás para frente.

No HQ os quadrinhos são um após o outro já no mangá os quadrinhos são um em cima do outro. (Sobrepõem-se.).

A HQ tem mais falas e menos ações e o mangá é o oposto.

Nas duas têm onomatopeias.

Nos quadrinhos as histórias são menores. (Impressão a partir do que presenciaram nas revistas levadas.).

Grupo 4

Presença de cores no HQ.

Os personagens são desenhados em tamanhos menores; já no mangá eles ocupam toda a folha.

Nos mangás os personagens têm traços parecidos o que causa confusão em dissociar os personagens entre si.

Presença de onomatopeias em ambas as histórias.

No último grupo, o grupo 5, os educandos demonstraram bastante dificuldade em listar os tópicos referentes à atividade proposta. Listaram duas características, as quais se complementam, já que se referiam à presença de onomatopeias em ambas as histórias.

Grupo 5

Presença de sons nas duas histórias.

Semelhança entre os sons e imagens.

No dia seguinte, antes de iniciar a atividade do dia, contou-se a história novamente fazendo uso do *Power Point*, pois alguns educandos faltaram no dia anterior. Assim, eles retomaram a conversa sobre as semelhanças e diferenças com as revistas em mãos. Após,

assistiram no *Data Show* um quadro que apresenta as semelhanças e diferenças entre o HQ e o mangá.

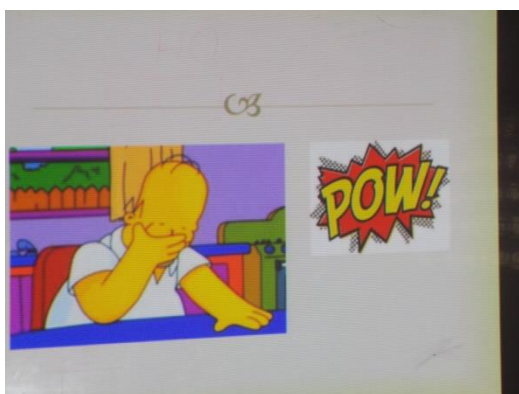
DIFERENÇA ENTRE AS HISTÓRIAS	
Histórias em quadrinhos	Histórias em quadrinhos – Mangá
Leitura da esquerda para a direita.	Leitura da direita para a esquerda e de trás para frente.
Os quadros seguem uma sequência linear.	Os quadros apresentam uma sequência quase em espiral.
Personagens apresentam as características do traço do ilustrador.	Personagens apresentam as características comuns ao estilo como os olhos grandes e expressividade facial acentuada.
Recursos estilísticos que indicam a passagem da história, quadro a quadro.	Recursos estilísticos que indicam a passagem das ações da história em ritmo cinematográfico.

Figura 23 – *Power Point*. Fonte: Cristiane de Jesus

Durante a atividade foram feitos comentários sobre o assunto como, por exemplo, se haviam percebido determinada característica relacionada à estrutura dos textos enquanto folheavam as revistinhas em quadrinhos e liam os mangás.

Após essa atividade de exposição dialógica selecionou-se alguns pontos do quadro comparativo/dissociativo e falou-se sobre as onomatopeias presentes nas histórias lidas e sua função dentro da narrativa, sobre expressões faciais das personagens e o traço do ilustrador.

Nesse momento, mostrou-se um *Power Point* com algumas informações como o significado do termo onomatopeia e alguns exemplos. Os educandos participaram lendo, comentando, e trazendo exemplos que foram vistos nas histórias lidas. Logo após eles participaram de uma atividade em que deveriam associar a onomatopeia à imagem que estava próxima, caso houvesse relação eles deveriam dizer, caso não houvesse, deveriam observar as demais ilustrações e informar o par correspondente: som ou onomatopeia e imagem ou ilustração, como nas imagens abaixo, em que em uma figura não há correspondência entre a onomatopeia e a ilustração, enquanto que, na outra figura, há essa correspondência:



Figuras 24 e 25 – *Power Point* sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus

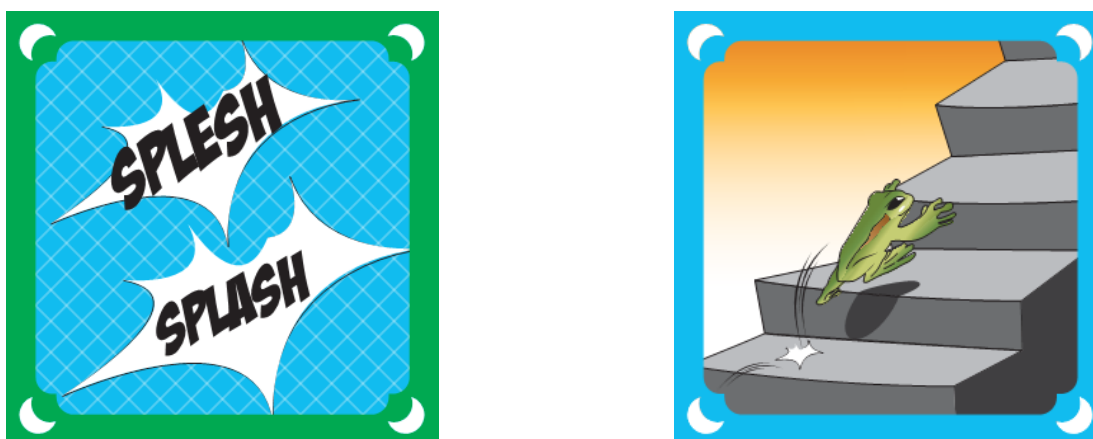
Ao participarem da atividade de associação do som – onomatopeia – com a ilustração, composta por cinco pares apenas, alguns educandos demonstraram, ainda, um pouco de dificuldade, pois acharam que a ilustração em que um garoto come um hambúrguer poderia ser representada pela onomatopeia *snif* geralmente usada para choro, como é possível observar acima com a personagem Homer Simpson que cobre os olhos com uma das mãos enquanto a outra fica prostrada na mesa em sinal de derrota e, conseqüentemente, choro:



Figuras 26 e 27 – Cenas da atividade sobre onomatopeias. Fonte: Cristiane de Jesus

Eles gostaram de participar da atividade a qual foi coletiva. Antes foi falado que seria importante prestar atenção na atividade, já que, para a realização da atividade subsequente, seria necessário o máximo de atenção nas figuras observadas.

Depois teve início um jogo o qual apresentava ilustrações, onomatopeias e sentimentos que foram vistos na história do mangá *O Sapo Rei*. Para a realização desse jogo, os educandos deveriam acertar os pares de cartas complementares, como em alguns exemplos que se seguem:



Figuras 28 e 29 – Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus



Figuras 30 e 31 – Cartas do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus

Essa atividade foi pensada e elaborada por, em um momento anterior, um número significativo de educandos ter demonstrado dificuldade em realizar uma leitura plena do texto devido a não compreensão de algumas onomatopeias dentro do contexto da história, assim como, não ter conseguido relacionar as expressões das personagens à sua intenção dentro da narrativa ficcional, o que prejudicou em muito a compreensão da tessitura narrativa durante o processo das várias leituras desenvolvidas.

Assim jogo mencionado acima e escolhido para o trabalho com as dificuldades tratadas é o conhecido jogo da memória. Ele é composto por 30 cartas de 8x8 centímetros em papel *couche* e contém 15 pares de cartas, sendo 11 com onomatopeias e quatro com nomes de sentimentos e mais 15 com imagens que representam os sons e as expressões faciais de personagens, ilustrações, em sua maioria, retiradas do mangá *O Sapo Rei*. Em um primeiro momento, as cartas foram mostradas uma a uma para que eles soubessem quais delas faziam parte do jogo. Nesse ínterim, alguns educandos disseram que as imagens das cartas estavam mais bonitas por serem coloridas.

O jogo consistia em colocar duas carteiras e nelas disporem as trinta cartas voltadas para baixo com o logotipo voltado para cima. Abaixo a imagem do logotipo presente no verso de todas as cartas do jogo da memória:



Figura 32 – Verso da Carta. Fonte: Cristiane de Jesus

Cada extremidade era ocupada por um educando escolhido por ter levantado o braço primeiro quando perguntados se queriam participar do jogo. As regras do jogo foram colocadas e para ter início eles deveriam jogar o dado para ver quem tiraria o maior número ou fariam o “zero ou um” uma parlenda que consiste em colocar o punho cerrado para representar o zero enquanto que o número um será representado pelo dedo indicador. Ganha o educando que colocar o um, sendo que o outro tenha colocado o zero.

Quanto à escolha dos educandos, essa dependia do interesse em que primeiro se prontificaram ao serem chamados. Escolhidos os participantes, deu-se início o jogo. As regras foram expostas. Foram colocadas duas carteiras, leram-se novamente as regras, fazia par ou ímpar para saber quem seria o primeiro a escolher as cartas no jogo e dava-se início ao jogo. Abaixo é possível observar alguns educandos participando do jogo:



Figura 33 – Aplicação do Jogo da Memória. Fonte: Cristiane de Jesus

Como é de praxe quase todos os alunos participaram. Uma educanda deu a sua vez para uma colega, mas quis participar virando as cartas quando o participante não o fazia. Quanto ao resultado referente à aplicação do jogo da memória, foi possível observar que os educandos que demonstraram segurança e autonomia no jogo, foram aqueles que revelavam atenção às regras, às imagens, às aulas, bem como, à leitura do mangá.

Outra questão observada foi que grande parte dos educandos que participaram e que apresentaram dificuldade em associar a imagem à onomatopeia ou à palavra que significava o sentimento da personagem foi sendo solucionada com uma observação mais atenta ou com a fala de algum colega sobre a associação adequada. Ao término, quase todos já eram capazes de estabelecerem uma relação do som ou onomatopeia com a imagem vista.

Em um momento posterior, conversou-se sobre as histórias e o que todos ou quase todos os personagens desejam. Eles disseram que o príncipe e a princesa, eles queriam voltar a ser gente. Então, conversou-se sobre o que eles precisariam fazer para alcançar o que desejavam. Foi desenhado um caminho no quadro branco e dito que para se conseguir alcançar algo – o que se deseja – é necessário fazer um caminho, e então, foi perguntado o que eles, os personagens encontraram no caminho e foi respondido que encontraram problemas. Então foi falado que em um percurso as personagens sempre encontram problemas, os obstáculos bem como alegrias, como em um final feliz até pessoas ou seres que surgem nos caminhos das personagens para ajudar, os ajudantes ou auxiliares. Nesse momento, como exemplo, fez-se a pergunta sobre a princesa do conto *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*:

- A princesa foi alguém que apareceu no caminho do príncipe para ajudar ou prejudicar?

Sobre a pergunta feita alguns educandos disseram que era para prejudicar enquanto outros falaram que ela, apesar de ter tratado mal o príncipe o arremessando na parede, foi graças a isso que ele quebrou o feitiço. Neste momento, abriu-se um espaço para se conversar sobre os vários finais das adaptações do conto de fadas *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, histórias criadas e com versões variadas, como:

- *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*: a princesa arremessa o sapo na parede.
- O conto de fadas *O Príncipe Sapo*: a princesa dorme três noites com o príncipe transformado em sapo.
- A animação *A Princesa e o Sapo*: a princesa dá um beijo de amor e o príncipe volta à forma humana, após tornar-se princesa.

- O filme *O Príncipe Sapo*: aqui também a princesa dá um beijo, mas sem amor, e o sapo se transforma em príncipe.

Após esse íterim, abriu-se um espaço para um diálogo sobre o que todas as personagens desejam pode se assemelhar com o que todas as pessoas querem: serem felizes. Logo depois foram formados grupos para a aplicação de um jogo o qual tem como objetivo permitir que o educando percebesse que em todo caminho realizado por uma personagem ela terá que enfrentar obstáculos assim como encontrará força e, em algumas situações, um ajudante com a intenção de facilitar a empreitada e diminuir as agruras dela.

O jogo da trilha ou percurso é composto por uma cartela de papel *couche* de 30x42 centímetros, um dado e três tampinhas forradas com fita colorida. As regras consistiam em os três participantes jogarem os dados para que, quem tirasse o maior número, daria início ao jogo, e os outros participantes ficariam em segundo, quem tirasse o segundo maior número e o último quem tirasse o menor número. Após o início, os educandos deveriam lançar os dados e avançar de acordo com o número que saísse no dado. Caso o participante caísse em uma casa com legenda o mesmo deveria ler o enunciado e obedecer às ordens. Ganha o jogo quem conseguir chegar primeiro no final.

O jogo do percurso ou trilha traz a possibilidade de entreter o educando além de permitir a promoção do letramento a partir do momento em que ele se percebe interagindo com o processo da leitura com o intuito de participar do jogo, além de possibilitar que o educando desenvolva estratégias, pois, para isso, deverá se inteirar das regras do jogo, bem como, compreender os enunciados das proposições espalhadas no percurso com o propósito de facilitar ou dificultar o caminho do participante. Abaixo uma imagem do jogo da Trilha:

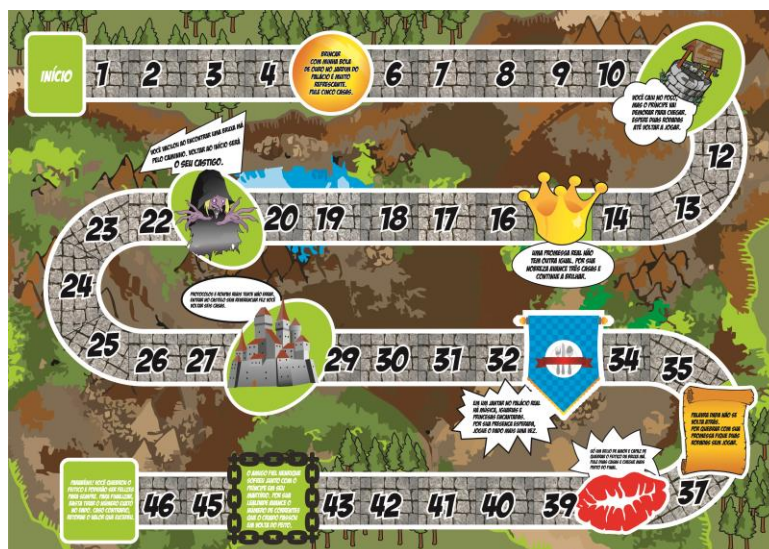


Figura 34 – Trilha de *O Sapo Rei*. Fonte: Cristiane de Jesus

Para a participação do jogo da trilha foram chamados três educandos. Que sentaram em três carteiras. Depois da explicação das regras, deu-se início ao jogo. Após lançarem os dados descobriram quem seria o primeiro, o segundo e o último participante. Ao mostrar o jogo a maioria dos educandos disse que sabia que tipo de jogo era aquele e que era muito bom. Abaixo uma foto dos educandos participando do jogo:



Figura 35 – Aplicação do Jogo Trilha. Fonte: Cristiane de Jesus

Os educandos puderam participar do jogo e torcer pelos colegas. Perceberam que assim como as personagens realizam um percurso para alcançar o que desejam, assim também são os participantes já que tiveram que lançar o dado, avançar ou retroceder nas casas o que

dependia, em muito, da sorte dos participantes ao tirarem os números no dado e ler o enunciado caso caíssem em alguma casa especial e com enunciado.

Quase todos queriam participar. Apenas duas meninas ficaram com vergonha e se recusaram cedendo a vez para os outros educandos. Eles perceberam os elementos comuns do conto clássico e do mangá presentes no jogo como castelo, bruxa, beijo de amor verdadeiro etc. Após a realização do jogo os educandos participaram de uma atividade escrita como enquête para ver a opinião deles sobre os dois jogos e a sua aplicação.

Observou-se interesse e entendimento na participação da atividade, tanto quanto, a necessidade da atenção na realização do percurso tanto do jogo quanto das histórias lidas, pois para isso, foi importante perceber a necessidade de seguir o caminho preestabelecido.

Foi elaborada uma atividade programada – uma parte dessa atividade foi realizada em casa em um momento de recesso – de leitura, reconto e ilustração de alguns contos dos irmãos Grimm que foram selecionados para a atividade. A atividade consistia em ler o conto com atenção e, depois, dividi-lo em suas ações principais e produzir uma história ilustrada. O educando na data marcada deveria contá-la para todos os colegas e mostrar a versão ilustrada da história na sala de aula. Alguns dos contos escolhidos foram: *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os doze irmãos*, *Rumpelstilzchen* e *O Alfaiate Valente*. Os textos foram distribuídos de maneira que cada educando ficasse com um conto.

Para essa atividade, exigiu-se um prazo de aproximadamente 15 dias. Os educandos foram reunidos pelo título do conto, e em grupos, eles apresentaram o reconto da história. Alguns sentiram um pouco de vergonha em expor partes das histórias, no seu turno de fala, enquanto outros recontaram a história de forma detalhada.

Após os recontos realizados pelos grupos e a exposição das ilustrações os educandos participaram de um jogo interativo, um *Quiz* – um tipo de questionário de múltipla escolha que objetivava avaliar um grupo de pessoas sobre algum assunto ou vários – criado a partir de perguntas sobre vários contos dos irmãos Grimm. O nome dado ao jogo *Lumino Quiz*, foi escolhido por ter uma referência com o que ilumina, ou seja, iluminado, como numa atitude de contrapor com o nome *aluno*, sem luz. Abaixo a imagem inicial do jogo, a primeira imagem com a qual o educando tem contato. Nela é possível observar as mesmas cores e desenhos vistos no jogo da memória e na trilha.

Segundo informações do *designer*²¹, as imagens dos jogos foram geradas utilizando os programas *Corel Draw*²² e *Photoshop*²³. As cores selecionadas para a confecção dos jogos

²¹ O *designer* de todos os jogos foi Robson Silva dos Santos – robsondssilva@gmail.com.

²² Programa de produção de imagens.

levaram em consideração as mais comuns em ilustrações de livros infantis, bem como, nas capas do mangá *Grimms Mangá* que trazem adaptações de alguns contos clássicos, de conhecimento universal, ou seja, todo o material produzido foi voltado à mídia impressa. Em relação à forma de cada imagem, esta foi baseada no grafismo presente em animes e desenhos televisionados, a fim de permitir uma proximidade com o que é mais visto pelo público infanto-juvenil, gerando dessa forma, rápidas associações e maior interesse acerca do produto final.



Figura 36 – Tela inicial do *Quiz*. Fonte: Cristiane de Jesus

As perguntas foram criadas de forma objetiva e versaram sobre várias situações comuns aos contos e as personagens presentes neles. Parte das perguntas foi elaborada a partir das funções das personagens e outra teve como alicerce os descritores da língua portuguesa. Abaixo uma imagem da primeira pergunta da primeira etapa do jogo. Para cada pergunta era oferecida quatro proposições com apenas uma correta.

Para jogar, o educando deveria fazer uso do seu conhecimento de mundo, ou seja, de todo o saber que foi sendo construído durante os anos passados na escola, no ambiente familiar etc. O jogo foi aplicado na sala de aula em que cada participante tinha algumas oportunidades de erro. O jogo possui um tempo de 40 segundos para cada proposição. Quando faltavam oito segundos para o término do tempo, aparecia um aviso vermelho escrito “cuidado”.

²³ Programa de edição de imagens.



Figura 37 – Pergunta do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

Aqui temos como resposta correta a primeira alternativa localizada no canto esquerdo da tela do computador do participante. Esta questão foi elaborada repensando a teoria de Wladimir Propp e as funções dos personagens. Segundo Propp, as personagens nos contos realizam funções semelhantes, e o que irá diferir serão apenas os nomes das personagens, dos objetos mágicos etc., mas a essência da função desempenhada por uma determinada personagem será sempre mesma. Logo, para Propp (1984), em sua função “VI. O antagonista tenta ludibriar sua vítima para apoderar-se dela ou de seus bens”, pode-se observar que sempre haverá uma forma do antagonista enganar sua vítima e para isso assumirá feições alheias “A bruxa se disfarça em “simpática velhinha” (225)”. (PROPP, 1984, p.34). Assim, a maçã pode ser vista como o elemento utilizado pelo antagonista, a Madrasta Má, para ludibriar a sua vítima, aqui Branca de Neve, para apoderar-se de sua vida.

Ainda nessa questão, quanto à função “VII. A vítima se deixa enganar, ajudando assim, involuntariamente, seu inimigo.” (PROPP, 1984, p. 35), pode-se observar que a personagem deixou-se enganar por tudo que o antagonista propõe, ou seja, Branca de Neve desobedece aos anões que pedem para que ela não confie em estranhos e faz o que a Madrasta transfigurada em velhinha lhe pede.

Para a elaboração do jogo foram utilizados os contos: *Branca de Neve*, *O Gato de Botas*, *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, *João e Maria*, *Pele de Asno*, *Os Cisnes Selvagens*, *O Príncipe Cisne*, *João e o Pé de Feijão*, *As Fadas*, *Cinderela* e *Rapunzel*. Além dos que foram utilizados na sala de aula para leitura, reconto e ilustração os quais foram *A Bela Adormecida*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Os Doze Irmãos*, *Rumpelstilzchen* e *O Alfaiate Valente*.

O jogo recebeu o título de *Lumino Quiz* e foi desenvolvido em software livre, tendo como ferramenta utilizada a *Unity*, própria para a criação de games. Ele é composto por cinco etapas, sendo que cada uma delas apresenta cinco perguntas, totalizando um número de 25

questões. Cada etapa apresenta um prêmio para quem conseguir marcar as respostas corretas. Os prêmios virtuais para quem conseguir responder as cinco questões de cada etapa são:

A bola de ouro – elemento mágico do conto *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, que permite a aproximação do príncipe transformado em sapo com a princesa, sua libertadora.

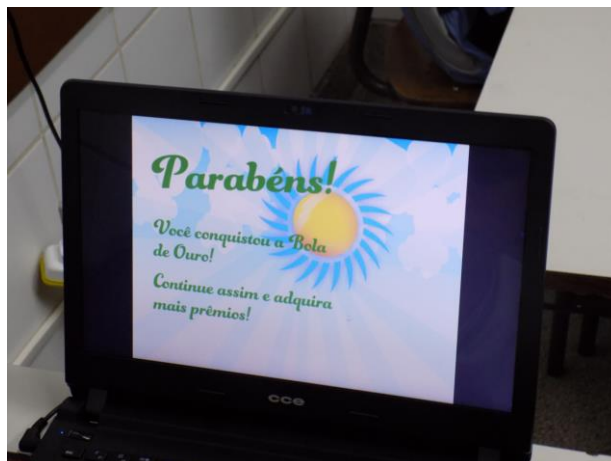


Figura 38 – Primeiro Prêmio do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

Os feijões mágicos – elemento mágico do conto *João e o pé de feijão*. A história gira em torno de um menino chamado João que troca sua vaca de estimação por alguns feijões, que ao serem plantados, crescem em direção ao céu e chegam à casa de um gigante.



Figura 39 – Segundo Prêmio do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

A água da vida – elemento mágico do conto homônimo. Nessa história, o rei adoece e seu filho mais novo parte em busca da água da vida para salvá-lo.



Figura 40 – Terceiro Prêmio do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

A varinha mágica – elemento mágico do conto de fadas Cinderela, da Disney. Nessa história, a fada realiza os desejos da personagem a partir do poder da varinha mágica.



Figura 41 – Quarto Prêmio do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

A lâmpada mágica – Como último prêmio, tem-se a lâmpada mágica do conto maravilhoso *Aladim e a lâmpada maravilhosa*, presente nos contos *As Mil e Uma Noites*. Nesse conto, um jovem pobre encontra uma lâmpada habitada por um gênio que lhe concede desejos.



Figura 42 – Quinto Prêmio do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

Na última tela, quando o jogo é zerado, é possível visualizar todos os prêmios virtuais adquiridos pelo jogador.



Figura 43 – Tela Final. Fonte: Cristiane de Jesus

Abaixo os créditos com os nomes de todos os participantes da elaboração desse e dos outros jogos utilizados nas oficinas como forma de permitir uma maior interação do educando com um material lúdico com o intuito de promover o letramento dos educandos.



Figura 44 – Créditos do Quiz. Fonte: Cristiane de Jesus

Última etapa da aplicação de uma atividade para avaliar o rendimento dos educandos quanto à aplicação das oficinas. Neste dia estavam presentes 22 educandos de uma turma composta por 29.

Foram formados cinco grupos e cada grupo recebeu as histórias em quadrinhos: uma equipe ficou com *O Gato de Botas*, duas equipes ficaram com *O Sapo Rei* e duas com *A Branca de Neve*.

Os educandos realizaram a leitura de acordo com o sentido de leitura do mangá. Após a leitura eles recontaram a história para os colegas dando ênfase às ações das personagens em

seu percurso narrativo. Poucos educandos revelaram dificuldade em recontar, principalmente por quererem só recontar as falas das personagens, sem narrar ambientes e situações evidentes, contextualizando as situações vivenciadas. Estes foram orientados a contar também o que eles viram nas imagens. Após a orientação alguns desses educandos começaram a narrar passagens da história.

Durante o reconto os educandos davam ênfase às informações referentes ao comportamento da personagem como:

- O gato mandava no dono, ele manipulava Hans.
- A madrasta convenceu Branca de Neve a comer a maçã.
- A princesa encantou o príncipe.

Houve ênfase às situações de manipulação de uma personagem em relação à outra para conseguir o que queriam, bem como, às informações referentes à leitura e ao reconto das histórias com explicação de alguns elementos.

Nesse momento, foram mostradas algumas atividades de leitura e reflexão sobre o que foi visto nessas oficinas, mas de forma mais sistematizada através de questões colocadas no *Power Point*. Abaixo segue o que se pretendia sistematizar e as questões que foram elaboradas e discutidas coletivamente pelos educandos.

Atividade referente à oficina 1	
Questão 1	
Objetivo: Perceber a sequência dos quadrinhos no mangá e a construção do sentido do texto a partir das leituras realizadas.	
❖	Ao observar as cenas dos quadrinhos que estão abaixo é possível identificar a sequência dos fatos a partir dos quadros em que os sentimentos abatem as personagens. Lembre-se de observar os balões e as cenas que se seguem e marque a sequência de ocorrência das cenas.



(ISHIYAMA, 2009, p. 37)

- Alguém chama o pai de Hans. Desconfiança do gato. Visita ao cemitério.
- Desconfiança de Hans quando o chamam. Visita ao cemitério. Tristeza do gato.
- Preocupação do gato. Tristeza dos filhos do moleiro. Morte do moleiro.
- Alguém grita Hans. Preocupação do gato. Enterro do pai de Hans no Cemitério.

Comentário: Coletivamente, os educandos responderam essa questão observando a sequência dos quadros na leitura da história no mangá. Eles realizaram a leitura dos quadros de trás para frente e coletivamente indicaram que: primeiro um dos irmãos gritou Hans; segundo o gato ficou olhando preocupado; e por último, o quadro representando o enterro do moleiro. Ainda houve um grupo de cinco educandos, aproximadamente, que revelou dificuldade indicando a proposição B, mas ao serem questionados sobre a cena do gato que se antepõe ao quadro subsequente, assim como não revelar tristeza em seu semblante. Assim, aproximadamente, 17 educandos de 22 optaram pela proposição D, a correta nesta situação.

Questão 2

Objetivo: Refletir sobre o procedimento de determinada personagem tanto na história do conto quanto na história do mangá.

- ❖ Observe o comportamento do filho do moleiro nas duas histórias depois comente sobre o procedimento dele:

O filho do moleiro no conto:

Quando o gato ouviu isso, foi rápido para casa e disse a seu dono: “Se quiser virar conde e ficar rico, venha comigo até o lago e se banhe nele”. Sem saber o que dizer e muito menos o que pensar, o moleiro seguiu-o até o lago, tirou a roupa e pulou pelado na água. O gato então tirou as peças de roupa dali e as escondeu. Mal tinha feito isso, o rei apareceu. (GRIMM, 2012, p. 168).

O filho do moleiro no mangá:



(Kei Ishiyama, 2009, p.51)

Comentário: Os educandos foram unânimes ao perceberem a diferença de comportamento do filho do moleiro no conto em que se apresenta muito permissivo, enquanto que, no mangá, o filho do moleiro, Hans, apresentará uma personalidade mais forte ao ponto de discutir com o Gato de Botas, Karl, quando este tenta persuadi-lo a aceitar a mentira e fingir ser o conde Aaron.

Questão 3

Objetivo: Refletir sobre o procedimento de determinada personagem na história do mangá.

- ❖ Observe os quadros abaixo. As falas, as posturas e as expressões faciais da personagem principal, o Gato de Botas, mostram o quanto ele:



(ISHIYAMA, 2009, p. 39)



(ISHIYAMA, 2009, p. 39)



(ISHIYAMA, 2009, p.51)

- a) Obedece a vontade de Hans.
- b) Desobedece a vontade de Hans.
- c) Convince Hans a fazer o que o ele deseja através de várias estratégias como elogiar, se fazer de indefeso etc.
- d) Ordena Hans a fazer tudo o que ele deseja, caso contrário, fugirá de casa.

Comentário: Aqui é possível observar que a personagem Gato de Botas apresentará, em um estado inicial, um comportamento que tenta seduzir seu dono Hans para que este faça tudo o que ele precisa e, assim, consiga, por exemplo, alimento e não venha a gastar energia, pois isso poderia ocasionar o seu crescimento e, conseqüentemente, tornar-se-ia um monstro. O gato faz uso também da sedução quando pede para que seu dono faça parte de um plano para enganar o rei e a princesa quanto à falsa riqueza que tem. Os educandos foram capazes de perceber a manipulação pela qual passa o filho do moleiro e a grande maioria dos educandos, 80% conseguiu sinalizar a questão C como correta. Somente 20% aproximadamente optaram pela questão B, pois durante a história existiram momentos em que o gato Karl realmente desobedeceu ao seu dono, mas para que eles compreendessem que essa proposição não correspondia à questão correta, eles teriam que se reportar aos quadros da história com suas imagens e falas nos balões e não a toda narrativa lida.

Atividade referente à oficina 2

Questão 4

Objetivo: Perceber o deslocamento da personagem nos espaços da narrativa, bem como, o seu enquadramento no plano alto (valorização) versus plano baixo (desvalorização) da personagem.

- ❖ Observe as figuras abaixo. Na figura 1 Elizabeth está no centro da mesa enquanto todos se divertem ao seu redor. Na figura 2, Elizabeth, após ter exigido um quarto só para si, percebe-se sozinha e diminuída na imensidão do quarto.

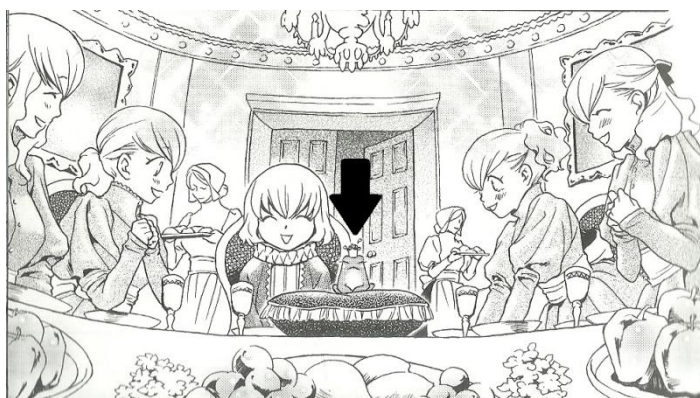


Figura 1(Kei Ishiyama, 2009, p. 94)

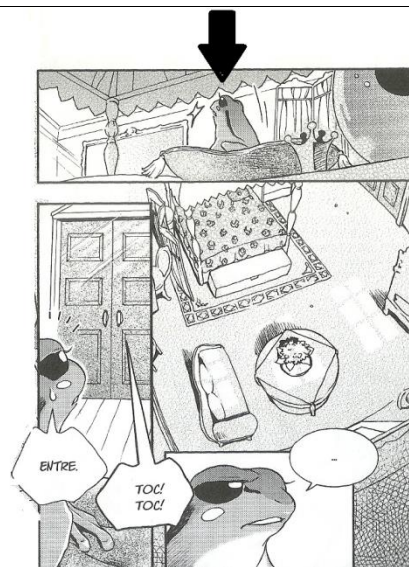


Figura 2 (Kei Ishiyama, 2009, p. 97)

Agora, marque a resposta que mais se aproxima das impressões que essas duas cenas querem transmitir.

- A princesa Elizabeth não se importa com a atenção que recebe e vai para os seus aposentos, chateada.
- A princesa Elizabeth procura não deixar transparecer o quanto se sente incomodada com os elogios, mas nos seus aposentos, ao se encontrar sozinha, se apavora.
- A princesa Elizabeth não se sente bem com os elogios que recebe e, no quarto, prefere a solidão à companhia do príncipe e das princesas.
- A princesa Elizabeth deixa transparecer o quanto se irrita com os elogios que recebe, e nos seus aposentos, prefere estar sozinha à companhia do príncipe.

Comentário: Essa atividade coletiva em mostrar as questões e suas respectivas imagens no *Power Point*, permitiu perceber o quanto os educandos ainda revelam dificuldade em ler e compreender as diferentes imagens presentes em uma história em quadrinhos. A questão considerada correta foi a proposição B, contudo a maioria dos educandos marcou a proposição A. No decorrer da atividade foi explicado sobre o posicionamento da personagem sapinha em planos diferentes: plano alto – em cima de uma almofada na mesa – local em que se sente lisonjeada, contudo, na imensidão do quarto exigido como condição para permanecer no castelo, é possível observar o quanto ela se sente diminuída o que ocasiona o seu temor por permanecer ali.

Então o número de opiniões ficou assim após a computação: três indicaram a letra B, considerada certa a partir do que foi conversado durante a exposição oral; 12 sugeriram a proposição A; dois disseram que era a proposição C; e cinco marcaram a proposição D.

Foi possível observar a partir dos erros nessa questão que mesmo tendo trabalhado com situações de leitura das imagens como expressões faciais e espaços e outros comuns ao estudo do que seja visual, os educandos não conseguiram apresentar um bom resultado na resolução dessa questão coletiva e oral. Outro fator que pode ter interferido no acerto pode estar relacionado à elaboração do enunciado da questão por ter se mostrado longo e as proposições terem se revelado semelhantes.

Quanto à questão A, esta pode ter sido marcada por a primeira parte de o enunciado ter relação com a imagem da primeira figura mostrada no *Power Point*, pois a princesa passa parte da história não se importando com a atenção que recebe da família real e do príncipe Mathias. Contudo se houvesse uma atenção maior com a imagem da sapinha na segunda figura, o educando teria associado às expressões faciais da sapinha o sentimento de apreensão revelado por ela quando se encontra no quarto a sós. Outra sugestão é que os educandos não tenham associado à postura da sapinha na segunda figura com a situação de “apavoramento” já que o enunciado diz “se apavora”, e ela não grita nem corre, apenas franze o cenho e revela uma gotícula de suor na face o que indica apreensão.

Nessa atividade foi utilizada a história *A Branca de Neve*, somente como forma de avaliar o desenvolvimento dos educandos após as oficinas propostas com o intuito de minorar a dificuldade quanto à leitura de imagens.

Atividade referente à oficina 3 – Final	
Questão 5	
Objetivo: Formar um leitor crítico e que seja capaz de expor sua opinião seja oralmente seja de forma escrita a partir de material imagético.	
❖	Observe algumas passagens do mangá <i>A Branca de Neve</i> , e escreva o que você pensa a respeito da opinião dos animais sobre os seres humanos. (As setas indicam o sentido da leitura.).





(ISHIYAMA, 2009, p. 11)



(ISHIYAMA, 2009, p. 10)

Comentário:

Comentário: As imagens foram mostradas no *Power Point* e os educandos realizaram a leitura seguindo a ordem das setas. Na questão foi solicitado que os educandos registrassem as suas opiniões a respeito do que os animais pensam sobre os seres humanos. Assim, 13 educandos comentaram a partir de partes da história do mangá *A Branca de Neve*, em que os animais questionaram a maldade do ser humano para com os outros por vaidade ou inveja. Ainda nessa atividade dois não responderam e sete deram suas opiniões sobre outras partes da história ou sobre a opinião quanto à história apresentar imagens.

Questão 6

Objetivo: Inferir uma informação implícita através da leitura das imagens e das falas dos

balões.

- ❖ Qual a mensagem que se pretende transmitir quando a história abaixo é inserida no mangá? Marque a resposta certa com um X. (As setas indicam o sentido da leitura.).



(ISHIYAMA, 2009, p. 10)



(ISHIYAMA, 2009, p. 10)

- a) Ensinar a solidariedade entre as personagens.
 b) Mostrar as explorações pelas quais passam as personagens da história contada.
 c) Alertar Licht sobre a exploração que está sofrendo no trabalho doméstico.
 d) Entreter Licht com a história contada.

Comentário: Essa questão é muito sutil e os educandos revelaram muita dúvida no momento de responder oralmente. O problema maior da questão foi pelo fato de os educandos não perceberem, no início da exposição da questão, que a personagem Licht, passava por uma situação de exploração nos afazeres domésticos, já que seis dos anões se dedicavam em podar as árvores da floresta enquanto ele sozinho era responsável por todos os trabalhos domésticos.

(ISHIYAMA, 2009, p. 21)

➤ 1ª História: _____.

➤ 2ª História: _____.

Comentário: A primeira história contou com sete acertos. Já a segunda história foram nove educandos que informaram a resposta correta. Assim, foram quinze educandos que não conseguiram reconhecer a história *O Ratinho, o Passarinho e a Salsicha* dentro do conto *A Branca de Neve*, mesmo esta informação estando explícita nos quadrinhos, enquanto que treze educandos não conseguiram associar que a presença de um castelo rodeado de espinhos e de um príncipe em uma jornada não foram o suficiente para eles identificarem o conto *A Bela Adormecida*, mesmo tendo lido a história em que a personagem menciona a sua ida ao castelo para salvar a Bela Adormecida.

Alguns educandos tiveram dúvidas quanto a essa questão, pois foi fácil perceber que *A Branca de Neve* se tratava de uma adaptação, mas eles sentiram dificuldade em nomear as histórias que por intertextualidade também fizeram parte da HQ. Uma educanda ficou em dúvida quanto à questão que estava sendo trabalhada, pois não havia identificado as histórias e mencionou sobre a história *O Rei Sapo*. Perguntada se havia um sapo na história que estava sendo visualizada no *Power Point*, ela disse que não, e foi pensar na questão. Foi solicitado que ela relesse as imagens e as falas dentro dos balões. Após a leitura, ao ser perguntado sobre a primeira história se havia algo que identificasse outra história ali dentro, ela conseguiu visualizar a história dos três amigos.

Não se pode dizer que foi por falta de conhecimento de mundo já que tanto a primeira quanto à segunda história eles já haviam conhecido nos anos ou meses anteriores. Apesar de ter trabalhado com textos adaptados em que existe a presença de outro texto, ou seja, a manifestação da intertextualidade, assim como os educandos conhecerem as duas histórias presentes na ilustração, eles revelaram, em sua grande maioria, dificuldade em identificar outros textos dentro da história do mangá *A Branca de Neve*.

Assim, após o reconto feito pelos educandos e pela realização da atividade coletiva sobre questões específicas referentes aos três mangás lidos *O Gato de Botas*, *O Sapo Rei*, e *A Branca de Neve*, esse último somente para leitura, reconto e realização de atividades de sistematização, os educandos na sala arrumada em filas, realizariam uma atividade de interpretação contendo questões sobre os três mangás lidos, mas como o tempo já havia encerrado foi deixado para o dia seguinte.

No dia seguinte estavam presentes 26 educandos. Falou-se sobre a atividade e, em seguida, foi feita a leitura da avaliação e explicado que na maioria das questões havia apenas uma proposição correta, enquanto que, em outras, eles precisariam lembrar-se das aulas de sinais de pontuação, de ortografia no momento de registrar suas opiniões nas questões propostas. Ao término, os educandos deram início à realização da atividade.

Algumas dúvidas surgiram após a leitura realizada. Um educando perguntou o que significava a palavra solidariedade e outro respondeu que era “Um ajudar o outro”. Ao realizar a leitura individual, alguns educandos estavam em dúvida quanto ao significado da palavra amo, presente na questão cinco, o que foi explicado.

Percebe-se nos educandos muita dificuldade em centrar a atenção na própria leitura dos enunciados e das imagens, o que a turma vem demonstrando nos meses que se seguem. Eles demonstram interesse durante a realização das atividades em grupo ou mesmo individuais, mas quando a atividade requer o pensamento crítico ou a opinião eles ainda se revelam um pouco resistentes. Quando são solicitados a darem uma opinião sobre o procedimento de um personagem, eles expõem oralmente, mas quando essa atividade passa a ser escrita, alguns revelam certa desatenção ou receio em escrever.

Parte dos alunos achou a questão 5 difícil, pois exigia a reflexão sobre as duas histórias lidas a do conto de fadas *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro* e *O Sapo Rei*, do mangá para que pudessem compreendê-la.

Em relação à questão sete, sete educandos demonstraram dificuldade em respondê-la, pois disseram que não haviam entendido e após uma nova explicação eles responderam.

A atividade foi composta por dez questões, sendo nove objetivas e de múltiplas escolhas e uma questão subjetiva. Quase todas apresentavam imagens para serem analisadas para a realização da atividade. Observando a atividade realizada e computando os erros e acertos foram construídos gráficos para permitir uma melhor visualização dos resultados adquiridos. Cada questão versava sobre um dos mangás visto e apresentava uma habilidade a ser investigada, habilidade presente nos planos de curso referentes ao 5º ano do Ensino Fundamental I, bem como, cobradas pela Prova Brasil, realizada bianualmente com o intuito de quantificar a “aprendizagem dos alunos”.

Assim têm-se os resultados obtidos abaixo:

Questão 1:

- ❖ Habilidade a ser observada: Identificar uma informação explícita através da leitura das imagens e dos balões.

1ª Observe a cena abaixo e marque o sentimento que prevalece no Gato de Botas em sua saga para não aumentar de tamanho e se transformar em um monstro, quando percebe que seu dono precisa dele e de seus talentos.



(ISHIYAMA, 2009, p. 72)

- a) Egoísmo.
- b) Pena.
- c) Solidariedade.
- d) Raiva.

A questão considerada certa foi a letra C, a qual se refere à solidariedade. O Gato de Botas Karl, passou grande parte da narrativa se mostrando mentiroso e manipulador, mas quando percebe que devido o seu comportamento irresponsável coloca seu dono e a princesa em perigo, ele resolve ajudar mesmo com receio por sua forma já está mudando. Abaixo é possível visualizar as escolhas dos educandos em que 81% escolheram a **Solidariedade** como o sentimento que prevalece em Karl quando resolve colocar os interesses de seu dono em detrimento dos seus. Apenas um educando marcou a proposição A referente à palavra **Egoísmo**, ou seja, 4%, enquanto 15% marcaram a letra B, a qual significa **Pena**, talvez por acharem que o gato foi ajudar o seu dono por piedade e não por ser solidário a ele. Nenhum educando marcou a proposição referente ao sentimento de **Raiva**.

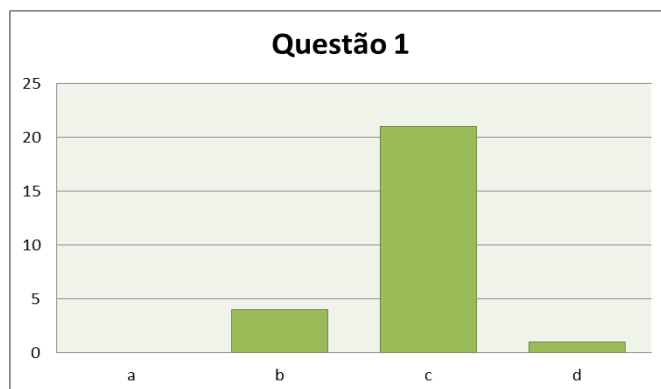


Gráfico 02 – Questão 1. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 2:

- ❖ Habilidade a ser observada: Identificar uma informação explícita/implícita através da leitura das imagens e dos balões.

2ª A princesa odeia a sua aparência atual e por isso deseja voltar à forma humana. No entanto, o jovem príncipe faz com que ela perceba que existem valores mais importantes que a aparência. Observe as imagens abaixo e responda. Que valor é esse?



(ISHIYAMA, 2009, p. 90)



(ISHIYAMA, 2009, p. 97)

- a) () O ódio.
- b) () A amizade.
- c) () O orgulho.
- d) () A vaidade

Nessa questão a proposição considerada correta foi a letra B, relacionada à pressuposição da **Amizade** como valor muito mais significativo do que a própria aparência. Assim, 88% acertaram a questão marcando a palavra amizade. Nenhum educando marcou a proposição referente ao sentimento de **Ódio** e 4% marcou a proposição D, ou seja, a **Vaidade**,

enquanto 8% marcaram a proposição referente ao **Orgulho**. Provavelmente, os educandos que marcaram essas duas proposições pensaram que se tratava dos sentimentos da princesa em relação à narrativa, pois ela se revelou orgulhosa em quase todos os momentos da história. Quanto à **Vaidade**, o educando pode ter associado ao fato de no enunciado haver uma informação sobre a sua insatisfação quanto à sua aparência atual, fazendo com que o educando associasse à palavra **Vaidade** a vontade de deixar de ser um sapo.

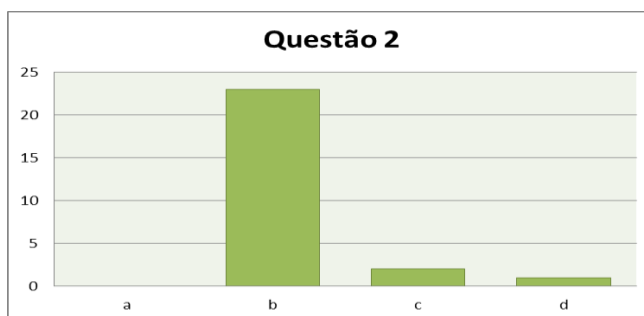


Gráfico 03 – Questão 2. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 3:

- ❖ Habilidade a ser observada: Fazer uso de onomatopeias e ideogramas para possibilitar a leitura das imagens.

3ª Observe a onomatopeia, o ideograma e o símbolo na face da sapinha e indique o que a união desses elementos busca representar na história.



(ISHIYAMA, 2009, p. 96)

- a) O medo da personagem em ficar sozinha.
- b) O desejo da personagem em casar com o príncipe.
- c) O desprezo da personagem pelo príncipe.
- d) A raiva da personagem devido à fala de Heinrich sobre a sua situação.

Nessa questão a estratégia para compreendê-la depende tanto da leitura realizada sobre o olhar da personagem, bem como, perceber o traçado da sua boca que juntamente com a presença de uma onomatopeia e um ideograma procuram revelar o sentimento da raiva da

princesa transformada em sapo, nas ilustrações da história O Sapo Rei, do mangá. Foi possível perceber que esses sinais se apresentam de forma similar em vários momentos em que as personagens de histórias diversas se encontram em situação de raiva.

Ao questionar se o educando necessitaria conhecer toda a narrativa para acertar a questão, somente se houvesse outra proposição em que o sentimento raiva aparecesse nos enunciados presentes na questão, contudo isso não ocorreu, e assim, 65% acertaram a proposição D considerada a correta, a qual trazia em seu texto a palavra **Raiva**. A própria leitura do balão já indica que a personagem se irrita por alguém – o criado Heinrich – mencionar a sua situação diante de outra pessoa – o príncipe Mathias. A leitura da fala do balão “Mas, na verdade, ela anseia por companhia humana” (ISHIYAMA, 2009, p. 96) sugere que o aspecto da personagem esteja relacionado à situação de receio em ficar só, o que ocasionou a marcação de 19% da questão A, que traz o sentimento **Medo** encabeçando/iniciando a proposição. 12% marcaram o sentimento **Desprezo**, no entanto, aqui é possível perceber que essa marcação ocorreu por os educandos terem associado esse sentimento à situação por a sapinha ter passado quase toda a história desprezando o príncipe e as demais pessoas da realza. Apenas um educando, ou seja, 4% marcou o sentimento **Desejo**, por também ser uma situação que ocorre na narrativa, a necessidade da princesa casar com o príncipe e assim quebrar a maldição, como pensava a sapinha antes de saber todas as peculiaridades da sua maldição. Abaixo é possível constatar essas informações:

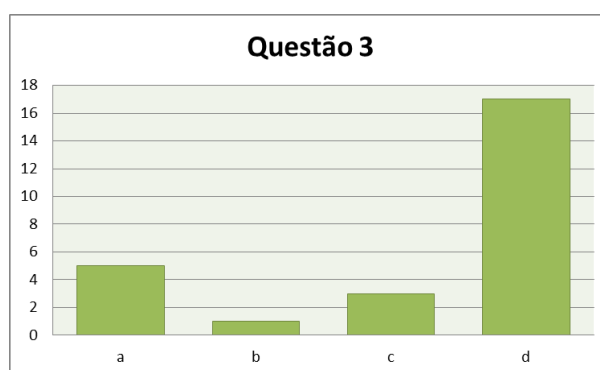


Gráfico 4 – Questão 3. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 4:

- ❖ Habilidade a ser observada: Ler as expressões faciais da personagem juntamente com a fala do balão como suportes para uma compreensão imagética.

4ª As expressões faciais da sapinha indicam:



(ISHIYAMA, 2009, p. 107)

- a) Tranquilidade.
- b) Surpresa.
- c) Alegria.
- d) Indiferença.

Assim, a proposição correta corresponde à letra B que está relacionada ao vocábulo **Surpresa**, sendo marcada por quinze dos educandos que participaram da atividade, ou seja, 57%, enquanto que, a proposição D, a qual traz a proposição **Indiferença**, foi marcada por oito educandos ou 31%, o que apresentou uma marcação acentuada talvez devido ao fato de alguns educandos revelarem dificuldade em ler as expressões faciais das demais pessoas, ou seja, o conhecimento do que está sentido o outro pelas expressões faciais se revela uma incógnita para muitos, o que se mostra prejudicial, pois a compreensão do sente o outro seja através de expressão facial, seja pela gestual, isto tudo está relacionado a um aprendizado não só para a escola como para a vida. Foi comprovado por estudos científicos que é na primeira infância que a criança começa a perceber falta o que os adultos sentem a partir do que demonstram pelas expressões faciais. Contudo, existem crianças e adultos que se revelam inábeis em ler no semblante do outro o que este está sentindo. Assim, foi possível constatar que os educandos não conseguem associar os olhos arregalados e a boca em formato de O com o sentimento de **surpresa** e marcaram o sentimento de **indiferença** ou à total falta de sentimento ou sensação. Assim, em todo o quadrinho não há nenhuma imagem que sinalize para a tranquilidade, principalmente, por a sapinha demonstrar vários sentimentos no decorrer da narrativa, mas nunca a **tranquilidade**, somente no final, mas, mesmo assim, 8% marcaram essa proposição. Apenas um educando, ou seja, 4% assinalou a questão C, que representa o sentimento **alegria**, talvez por associado a fala do balão à situação da personagem que tanto deseja voltar à forma humana e que antever uma possibilidade a longo prazo. O gráfico abaixo busca sintetizar as informações supracitadas/aludidas.

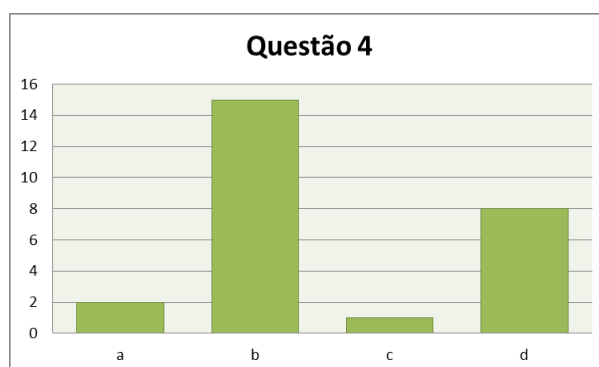


Gráfico 05 – Questão 4. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 5:

- Habilidade a ser observada: identificar uma informação explícita/implícita através do conhecimento de ambas as histórias (o conto e o mangá).

5ª Em ambas as histórias Henrique (do conto de fadas) e Heinrich (do mangá) são criados e amigos das personagens que foram transformadas em sapos. Em que diferenciam as atitudes deles para com seus amos?

- a) Henrique espera pacientemente a volta do seu amo e Heinrich também.
- b) Henrique ajuda o amo em várias situações cotidianas enquanto Heinrich aguarda o retorno de sua ama, pacientemente.
- c) Henrique sofre por seu amo, mas não o ajuda enquanto ele está transformado em sapo. Já Heinrich ajuda a princesa, orientando-a a ser uma pessoa um pouco melhor.
- d) Henrique e Heinrich não se preocupam com seus amos enquanto estes buscam pela solução dos seus problemas.

Na questão 5 o educando precisaria conhecer as duas histórias *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro* e *O Sapo Rei*. Essa questão procura mostrar se o educando foi capaz de relacionar quais as ações foram desempenhadas pelo criado em relação ao seu amo ou se realmente ele teve algum tipo de atitude para ajudar o príncipe e princesa, transformados em sapos por uma provável maldição. O educando deverá ser capaz de estabelecer associações entre informações de ambas as histórias em relação ao procedimento do criado. Assim, foi possível constatar que pelos acertos de 76% dos educandos os quais marcaram a proposição C. No entanto, 12% marcaram a proposição A, provavelmente por terem observado apenas a primeira parte do enunciado, pois esta estava de acordo com resposta correta, enquanto que outros 12% marcaram a proposição B, por terem trocado as ações dos personagens. Nenhum dos educandos marcou a proposição D, a qual insinuava que os criados não se importaram

com os seus amos “Henrique e Heinrich não se preocupam com seus amos enquanto estes buscam pela solução dos seus problemas.”. Abaixo, o gráfico retrata essas considerações:

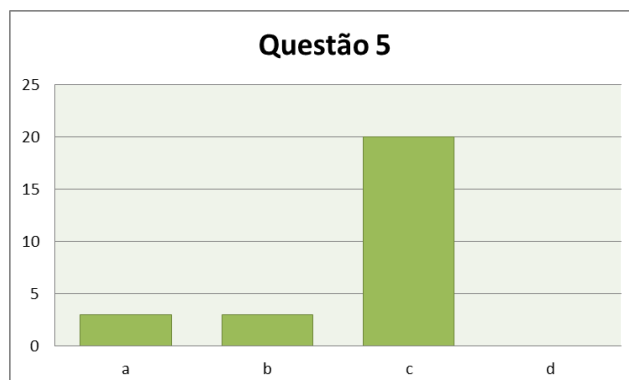


Gráfico 06 – Questão 5. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 6:

- ❖ Habilidade a ser observada: Perceber e identificar o sentido da questão a partir da leitura da imagem associada ao balão de fala de uma personagem.

6ª Observe o quadro abaixo e indique o que o balão unido à expressão da sapinha querem dizer:



(ISHIYAMA, 2009, p. 108)

- a) Felicidade, por finalmente se casar com o príncipe e vê a possibilidade de voltar a ser humana.
- b) Raiva por achar que não vai voltar a ser humana.
- c) Indiferença com a sua situação.
- d) Cansaço por esperar sete anos para casar com o príncipe.

Nessa questão foi possível observar que os educandos foram capazes de realizar a leitura da imagem da personagem sapo que se preparava para o casamento com o jovem príncipe Mathias o que lhe garantiria o retorno à forma humana, associando-a a leitura do balão. Assim, 88% dos educandos marcaram a proposição considerada correta, a letra A em

que o sentimento que prevalece na personagem sapo é a **Felicidade**, pela possibilidade de se livrar definitivamente da maldição que cai sobre ela. Apenas um educando, ou seja, 4% marcou a letra B, em que o sentimento que prevaleceu foi a **Raiva**, 4% marcou a letra C, a qual indica a **Indiferença** e 4% marcou a letra D, a qual indica o estado de **Cansaço**, provavelmente, por terem associado ao tempo em que a princesa permaneceu como sapinha, ou seja, durante 12 anos.

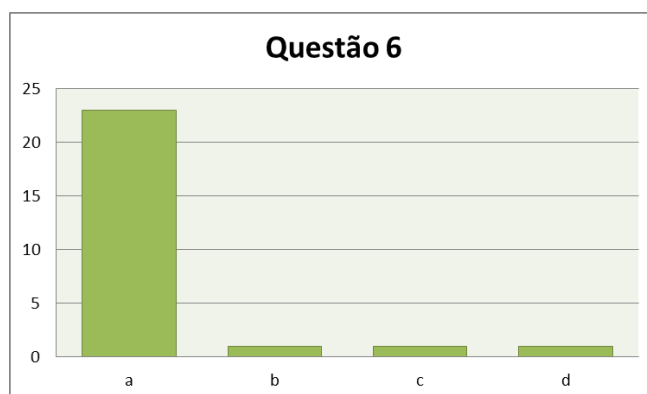


Gráfico 07 – Questão 6. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 7:

- ❖ Habilidade a ser observada: Possibilitar ao educando um espaço de reflexão e modificação de algo concluído.

7ª Se você fosse o autor ou a autora do mangá, qual cena ou parte você reescreveria ou redesenharia na história O Sapo Rei? Explique o motivo da sua escolha.

Esta questão permitiu aos educandos um espaço para expressar a sua opinião sobre a história do mangá *O Sapo Rei*. Nela o educando informaria se mudaria algo e o que modificaria, explicando os motivos de sua decisão quanto à história. Dos 26 participantes da atividade, todos deram opiniões diversificadas. Um educando disse que colocaria mais amizade e mais felicidade, enquanto que o outro disse que colocaria mais “coisa romântica e bonita”. Dois disseram que modificariam a transformação de Elizabeth em sapo, sendo que ela não fosse

transformada “Eu mudaria a parte que ela vira sapo, queria que ela fosse normal.”, escreveu um educando.

Ainda quanto à maldição, três educandos disseram que mudariam os sete anos que a princesa Elizabeth espera pelo crescimento do príncipe em que um escreveu “A cena em que o príncipe fala para ela esperar sete anos, porque ela esperou cinco anos e espera mais sete anos.” Um educando registra que mudaria a cena em que o príncipe pergunta a idade da princesa e justifica “... porque as mulheres não gostam de dizer a sua idade”. Quatro educandos mudariam a parte do início referente à queda da bola na lagoa, pois a sapinha fica chateada. Quatro educandos se referiram à parte em que a princesa sapo demonstrava alguns sentimentos como raiva “A parte que a sapa está com raiva.”, zanga “... Eu queria que ela ficasse feliz.” E outros sentimentos como egoísmo, orgulho e vaidade demonstrados pela princesa durante a narrativa.

Alguns participantes da atividade trocaram a história que estava sendo analisada no momento de registrar a opinião. Assim, cinco educandos escreveram que modificariam partes do conto *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, no momento em que a princesa arremessa o sapo na parede – dois educandos – no momento em que o sapo pede para dormir na cama da princesa e comer no prato da princesa – um educando – e um fez referência à história *O Gato de Botas*, na parte em que um bando de ladrões invadiu o moinho e o gato lutou e venceu os ladrões, enquanto que uma educanda informou que gostaria que fosse um sapo se transformando em um belo príncipe. Um educando se refere ao modo de leitura no mangá e escreveu que modificaria a leitura de trás para frente e a presença de onomatopeias por ser ruim para a leitura. Uma educanda registrou que “Eu mudaria e redesenharia as imagens e mudaria tudo porque é muito violenta.”, aqui foi possível observar uma desatenção da educanda quanto à história *O Sapo Rei*, pois essa história foi escolhida por não apresentar nenhuma cena violenta, bem como, não constasse situações desagradáveis para a leitura dos educandos. Provavelmente, ela estava se referindo a algumas passagens da história do mangá *O Gato de Botas*, em que o próprio gato precisa lutar contra o Gato monstro para salvar a princesa e seu amo. Apenas três disseram que não mudariam nada e justificaram dizendo: “Gostei de tudo.”. Outro escreveu “Eu não mudaria porque toda história tem a hora da angústia e da alegria.”. E o último escreveu “Nem uma. Tudo muito bem feito, tudo bonito.”.

Questão 8:

- ❖ Habilidade a ser observada: Inferir o sentido de uma palavra ou expressão dentro de uma fala de um balão.

8ª A partir da leitura dos quadros abaixo, qual outra palavra deve ser colocada no lugar da destacada? Marque com um X.



(ISHIYAMA, 2009, p. 11)

- a) Vergonha.
- b) Esperteza.
- c) Maldade.
- d) Pena.

Foi possível observar que 61% dos educandos trocaria a palavra burrice por **maldade**, a letra C. Esta proposição foi considerada correta por estar associada ao ato de matar alguém. Cinco educandos, ou seja, 20% marcaram a letra B referente à palavra esperteza. 11% marcaram a letra D referente ao sentimento de pena, enquanto que 8% optaram pela **vergonha** como palavra que deveria ser colocada no lugar de ‘burrice’. Contudo, se for fazer uma leitura nos balões de fala seria possível perceber, segundo a visão dos animais, que o que leva alguém querer matar outrem está relacionado ao sentimento que causa medo “Humanos são mesmo de dar medo.” (ISHIYAMA, 2009, p. 11).

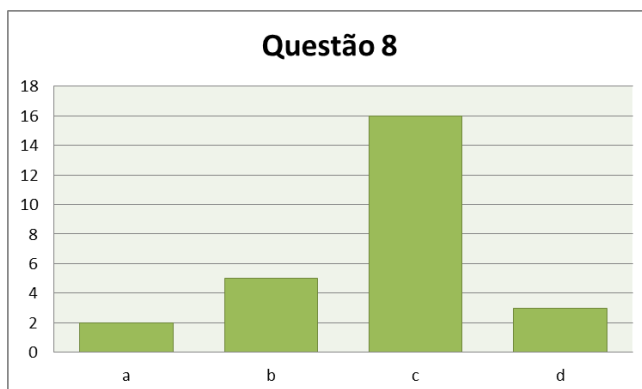


Gráfico 08 – Questão 8. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 9:

❖ Habilidade a ser desenvolvida: Perceber o sentido a partir da leitura de imagens.

9ª A imagem abaixo faz parte da abertura da história *A Branca de Neve*, do mangá. Observe atentamente essa ilustração e marque o que essa cena busca revelar em relação à história lida.



(ISHIYAMA, 2009, p. 7)

- a) O passado.
- b) O presente.
- c) O futuro.
- d) Um pesadelo de Branca de Neve.

A questão acima foi realmente considerada difícil, pois o educando deveria inferir uma informação a partir de uma imagem – colocada no início a qual não correspondesse a uma cena que não fora contemplada na história, ou seja, a imagem correspondia a algo que ainda não fora vivenciado no mangá, o futuro. Assim, somente 30% dos educandos conseguiram

associar a imagem de Branca de neve segurando a mão de uma menina e indo visitar Licht, o qual dormia encostado em um tronco de árvore, à possibilidade de ser um fato que ocorreria no **futuro**, provavelmente, após o casamento de Branca de Neve com o príncipe. Dos educandos, 20% associaram a imagem ao **passado**. 27% associaram a imagem vista ao **presente** e 23% relacionaram a figura a um **pesadelo de Branca de Neve**.

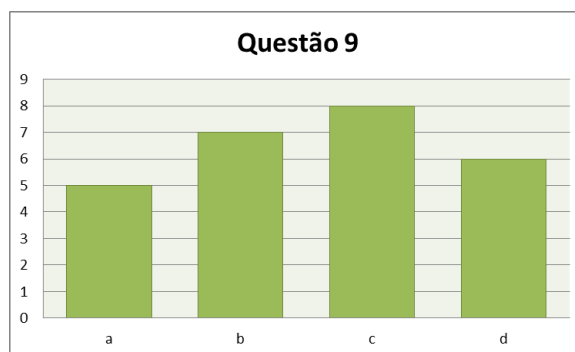


Gráfico 9 – Questão 9. Fonte: Cristiane de Jesus

Questão 10:

- ❖ Habilidade a ser observada: Possibilitar ao educando um espaço de reflexão a respeito da ideia de herói.

10ª É comum em um conto de fadas haver um herói que salva uma princesa indefesa. Pode-se dizer que Branca de Neve foi salva da morte por um herói? Como se apresenta esse herói na história lida? Marque a resposta certa. (As setas indicam o sentido da leitura.).



(ISHIYAMA, 2009, p. 22)

- a) Semelhante ao herói do conto de fadas: alto, forte e corajoso.
- b) Diferente do herói do conto de fadas por não ter condições de ajudar Branca de Neve.
- c) Apesar de ser um anão sua força e esperteza o torna o salvador de Branca de Neve.
- d) Semelhante ao herói de algumas histórias em que mesmo sendo pequeno é capaz de vencer os obstáculos através do amor e da amizade.

Essa é uma questão que busca trazer uma modificação para uma antiga visão de herói que se tinha outrora: alto, forte, corajoso e belo. Contudo, ainda parece muito difícil a quebra de um paradigma, um arquétipo em que uma ideia preconcebida a respeito da personagem vista como herói. O herói só pode ser o alto e belo? Mas nas adaptações trabalhadas foi revelado que os heróis se mostraram, em um primeiro momento, frágeis e temerosos como em *A Branca de Neve*. Interessante que no próprio conto de fadas, *Branca de Neve e os Sete Anões*, a personagem Branca de Neve é salva por um tombo que derruba o ataúde e não pela destreza do príncipe.

Na questão acima, a proposição considerada correta foi a letra D, pois traz uma nova versão de herói que vem contrapor com um antigo estereótipo preestabelecido. Quanto aos acertos, apenas 13 educandos, ou seja, 50% marcaram a letra D, sendo que, nessa proposição, o salvador de Branca de Neve, mesmo sendo pequeno se revela capaz de fazer algo por sua amiga. Tal situação é perceptível quando o príncipe presente nos quadros do mangá diz “Essa moça é você mesmo que tem que ajudar.” (ISHIYAMA, 2009, p. 22). A letra A, a qual se referia ao herói alto, forte e corajoso, o que não condizia com a personagem do anãozinho, foi marcada por 12% dos educandos. A letra B, a qual sinaliza para a incapacidade da personagem em salvar Branca de Neve, foi marcada por um educando, ou seja, 4%. Na letra C, houve a atribuição de características que não pertenciam à personagem Licht, como **força** e **esperteza**. Assim, fica claro que essas características não fazem parte da personagem, mas mesmo assim, essa proposição foi marcada por 34% dos educandos. Abaixo, é possível observar essas informações comentadas:

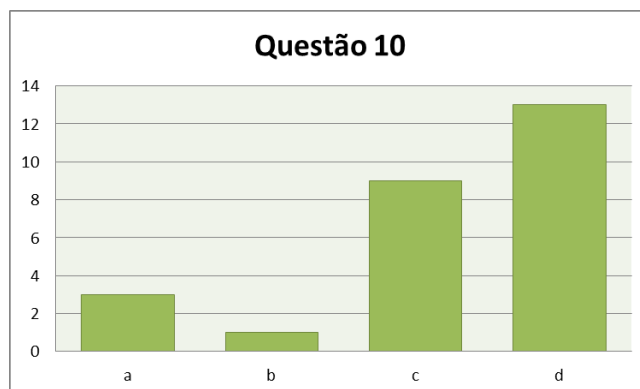


Gráfico 10 – Questão 10. Fonte: Cristiane de Jesus

Para finalizar, foi feita uma enquete em que a opinião dos educandos deveria se relacionar à atividade que foi realizada. Foram feitas algumas perguntas sobre a questão que os educandos julgaram mais fácil de responder, a questão que acharam mais difícil, a que mais gostaram de responder e se gostaram de responder à atividade. Abaixo, têm-se os gráficos das perguntas feitas:

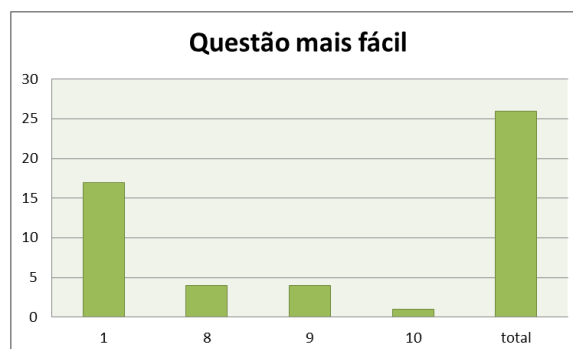


Gráfico 11 – Questão mais fácil. Fonte: Cristiane de Jesus

A maioria dos educandos disse que a questão que acharam mais fácil também foi a que mais gostaram de responder por não ter oferecido tanta dificuldade.

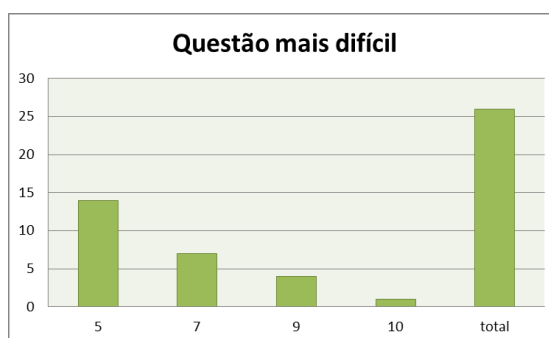


Gráfico 12 – Questão mais difícil. Fonte: Cristiane de Jesus

Quanto à questão mais difícil eles disseram que foi por ter que se lembrar da atuação das personagens tanto no conto de fadas quanto na história adaptada para o mangá. Além disso, eles disseram que ficou difícil diferenciar Henrique do conto de fadas e Heinrich da adaptação, tanto pelos nomes quanto pelas ações empreendidas nas histórias.



Gráfico 13 – Questão que mais gostou. Fonte: Cristiane de Jesus

A questão escolhida como a que mais gostaram de responder diz respeito à que os educandos consideraram mais fácil de entender e responder, tendo como fator determinante a facilidade.



Gráfico 14 – Gostaram de responder à atividade. Fonte: Cristiane de Jesus

Quanto à opinião sobre a resolução da atividade todos foram unânimes ao dizerem que gostaram e informaram como justificativa a condição de ser uma atividade repleta de imagens, além de parte das histórias terem sido trabalhadas na sala de aula o que possibilitou uma compreensão maior da atividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se utilizar histórias do mangá, *Grimm's Mangá*, pensou-se em trabalhar algumas modalidades do letramento, seja o verbal, seja o visual. Quanto às temáticas das histórias envolvidas, elegeram-se algumas que versassem sobre questões pessoais em que as personagens apresentassem em seu psicológico um viés mais dramático e todas revelassem uma necessidade em resolver questões de natureza pessoal, além dos temas tão comuns de aventura e romance.

Algo interessante de se observar foi a respeito do percurso das personagens, através da teoria de Propp. Muitas foram as estratégias utilizadas por elas, para alcançarem os seus objetivos. Por meio da Semiótica Discursiva, as estratégias mais utilizadas foram manipular outra personagem e conseguir a ajuda necessária em seu favor, além de seduzir a partir de atributos pessoais, entre outras estratégias. Estratégias presentes nos contos infantis e em toda tessitura narrativa.

Ao se conjecturar sobre as atividades de reflexão desenvolvidas ao longo das oficinas, pensou-se na vida do ser humano, o qual vivencia diversas situações no seu cotidiano, nos enfrentamentos dos problemas da vida. São situações em que se necessita tomar decisões, traçar caminhos, ultrapassar obstáculos, receber apoio de um ajudante ou auxiliar – o qual funciona como um catalizador – e alcançar o seu propósito.

O mesmo ocorre na vida dos educandos quando começam um ano letivo. Quando perguntados sobre o motivo de estarem cinco dias por semana na sala de aula, foram unânimes na resposta: “Para aprenderem e ser alguém na vida.” Ser alguém eles já o são e, ao serem informados sobre isso, eles comunicaram que queriam dizer “Ter um bom emprego no futuro.” Então, nessas situações, assim como as personagens das narrativas lidas, os educandos também têm um percurso a seguir em suas vidas, enfrentam obstáculos diversos, recebem ajuda de alguém no caminho e espera-se que alcancem a tão esperada recompensa.

Quanto à aplicação e manutenção das oficinas os educandos demonstraram interesse em todas as atividades desenvolvidas. Dos jogos realizados em sala de aula à produção dos vídeos pelos educandos, assim como, nas aulas assistidas no *Power Point*, a grande maioria demonstrou interesse e boa vontade na realização das tarefas. Como na aplicação de qualquer atividade, sempre haverá alguns momentos de agitação durante a sua realização, o mesmo ocorreu na aplicação dos jogos, pois muitos queriam participar, enquanto que alguns ficavam dando dicas e respostas para os colegas participantes.

Assim, observou-se que todos os educandos que participaram das atividades gostaram por terem sido divertidas e educativas, segundo palavras deles mesmos. Muitos deles disseram que os jogos foram legais e que ensinavam brincando. Alguns afirmaram que o jogo da memória permitia a memorização das onomatopeias e que o jogo da trilha, por se referir à história lida *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, permitiu uma aprendizagem animada e significativa tanto quanto à leitura verbal quanto à visual. Quanto ao jogo *Lumino Quiz*, todos os educandos foram unânimes quanto à vontade de participar.

Percebeu-se com a aplicação dessa atividade que a rotatividade de gêneros textuais contos não é tão comum nas salas de aula, como se pensava, principalmente, quanto a textos na íntegra. Grande parte dos contos são apresentados em trechos, ou como ficou constatado, as crianças têm o seu conhecimento através de animações televisivas.

Um problema observado foi por os educandos demonstrarem um grau de conhecimento de contos de fadas e maravilhosos, menor do que o esperado. Acreditava-se que por estarem no último ano do Ensino Fundamental I, os educandos poderiam apresentar um conhecimento maior a respeito dos contos, no entanto, foi detectado que eles conheciam mais os contos adaptados para a televisão e para o cinema do que os lidos nas salas de aulas e, algumas vezes, em casa.

Conclui-se assim, a necessidade de um maior investimento por parte dos educadores no sentido de viabilizarem essas leituras para os estudantes de forma que sejam introduzidas o quanto antes no espaço escolar, quando não nos lares dessas crianças, criando assim, um ambiente propenso à leitura desde tenras idades.

Sempre após a realização de qualquer atividade eram feitas perguntas sobre o ponto de vista dos educandos a respeito dela. Quando gostavam de responder a alguma atividade, os educandos utilizavam como fatores determinantes a facilidade, a possibilidade de expressar a opinião e as ilustrações presentes nas questões etc.

Assim, observou-se um desempenho satisfatório pelos educandos por terem demonstrado interesse e participação efetiva, além de boa vontade durante a realização das atividades.

Foram aplicadas várias atividades de leitura e reflexão a respeito da compreensão leitora verbal e não verbal. Percebeu-se após a realização de atividades como a participação e produção de um livro clipe, na atuação nos jogos colocando em prática conhecimentos já sedimentados ou construídos anteriormente, nas próprias oficinas elaboradas e colocadas em ação com o Jogo da Memória, o Jogo da Trilha ou do Percurso e o *Lumino Quiz*, e nas diversas atividades orais e coletivas nas quais os educandos se viram participando de tudo,

com o intuito de estabelecer uma maior aproximação desse público infanto-juvenil com uma leitura mais significativa por meio de algo que os cativassem e permitissem com isso uma promoção efetiva dos diversos letramentos pelos quais se enveredaram nesse caminho da construção de uma aprendizagem verdadeiramente instigante e envolvente.

Contudo quanto à leitura visual, após a realização de algumas atividades, ficou comprovado como é aflitivo perceber o quanto os educandos, mesmo tendo participado de aulas direcionadas à leitura de imagens associadas aos balões com falas, os educandos revelaram que precisam de um investimento maior e mais prolongado quando se trata de atividades nesse nível de leitura, assim, sugere-se uma diversidade de estratégias para que, no decorrer de um ano, e não apenas da aplicação de uma oficina, os educandos possam apresentar um resultado mais satisfatório.

REFERÊNCIAS

BARROS, Diana Luz Pessoa de. Estudos do Discurso. In: FIORIN, José Luiz (Org.). **Introdução à Linguística II: princípios de análise**. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 187-219.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso: ensaios críticos**. v. 3. Tradução de Lea Novaes. [Rio de Janeiro]: Nova fronteira, [1990].

BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. [Tradução de Arlene Caetano]. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986, p. 59.

BRASIL. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA-IDEB. Brasil continua a avançar [2011]. Disponível em: < <http://inep.gov.br/web/portal-portal-ideb> >. Acesso em: 02 de nov. de 2013.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: < <http://>

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de qualidade para a educação infantil/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, v. 1. Brasília, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/ Língua Portuguesa (1º e 2º). Brasília, MEC/SEF. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros02.pdf> >. Acesso em: 28 de jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN/Língua Portuguesa (3º e 4º). Brasília, MEC/SEF. 1998. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros02.pdf> >. Acesso em 28 de jun. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretária da Educação. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília: 2012. Disponível em: 30 de jan. de 2014. < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livros02.pdf> >.

_____. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Consolida a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 28 de jun. de 2015.

BRITO, Francisca Francione Vieira de.; SAMPAIO, Maria Lúcia Pessoa. Gênero digital: a multimodalidade ressignificando o ler/escrever. [**Revista**] **Santa Cruz do Sul**, v. 38, n. 64, p. 293-309, jan.-jun.2013.

CARNEIRO, Jorge et al. **Revista Luluzinha**, Rio de Janeiro, n.22, dez. 2012.

CARNEIRO, Jorge et al. **Revista Zero 13**, Rio de Janeiro, 2014.

CAVALCANTE, Mônica Magalhães. Intertextualidade. In: **Os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **O Conto de Fadas**. São Paulo: Ática, [1987].

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil**: teoria, análise, didática. 7. ed. rev. atual. [São Paulo]: Moderna, 2000.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. [2]. ed. [São Paulo]: Contexto, [2011].

DISCINI, Norma. **Intertextualidade e conto maravilhoso**. São Paulo: Editora: HUMANITAS FFLCH/USP, 2011.

FERRAZ, Daniel de Mello. **Letramento visual**: A leitura de imagens das aulas de inglês. Jundiaí: Paco Editorial, 2012.

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso**. 3. ed. [São Paulo]: Contexto, [1992]. (Repensando a língua portuguesa).

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1981.

GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela. Comprometimento conjunto, normatividade e situatividade entre os muros da escola. [CAPES], Reino Unido, p. 1-23, [2013?].

GOMES, Carlos Magno. Leitura interdisciplinar da literatura infantojuvenil. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Maringá, v. 34, n. 1, jan.-jun. 2012.

GOMES, Carlos Magno. A intertextualidade paródica. Jundiaí: In: _____. **Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica**. Paco editorial, [2014]. cap. 3, p. 65-82.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. [11]. ed. [São Paulo]: Ática, 2006. 95 p. (Princípios, 2).

GUERINI, Andreia.; BARBOSA, Tereza Virginia Ribeiro. (Orgs.). **Pescando imagens com rede textual**: HQ como tradução. [São Paulo]: CAPES: Peirópolis, [2013].

GREIMAS, A. J. COURTÉS. **Dicionário de semiótica**. Tradução de Alceu Dias et al. 2. ed. [São Paulo]: Contexto, [2013].

GRIMM, Jacob; GRIMM Wilhelm. O gato de botas. In: **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Ilustrações de J. Borges. Tradução de Christine Rohrig. Apresentação Marcus Mazzari. São Paulo: CosacNaify, 2012. p. 166-191. Tomo 1.

_____. **Contos maravilhosos infantis e domésticos**. Ilustrações de J. Borges. Tradução de Christine Rohrig. Apresentação Marcus Mazzari. São Paulo: CosacNaify, 2012. Tomo 2.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. Tradução de Cid Knipel. São Paulo: CosacNaify, [2010].

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 7. ed. [Campinas]: Pontes, 2000.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. [3]. ed. [São Paulo]: Contexto, [2013].

_____, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever**: estratégias de produção textual. [2]. ed. [São Paulo]: Contexto, [2012].

_____, Ingedore G. Villaça; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica Magalhães. **Intertextualidade**: diálogos possíveis. 3. ed. [São Paulo]: Cortez, [2012].

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LOPES, Ivã Carlos. HERNANDES, Nilton. (Orgs.). **Semiótica**: objeto e práticas. [São Paulo]: Contexto, [2011].

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002. 97 p.

_____. Análise do discurso. In: **Discurso e textualidade**. São Paulo: Pontes, 2006.

PERRAULT, Charles. Contes de ma Mère l'Oye. Dossier réalisé par Hélène Tronc. Lecture d'image par Valérie Lagier. Analyse des gravures de Gustave Doré par Jean-Luc Vincent. [S.L.]: Folioplus Classiques, [2006]. v. 9.

PIETROFORTE, Antonio Vicente. A construção da imagem na história em quadrinhos: o enquadramento e a manipulação do ponto de vista. [2]. ed. In: _____. **Análise do texto visual**: a construção da imagem. São Paulo: Contexto, 2013.

PIETROFORTE, A. V. S. O Sincretismo entre as semióticas verbal e visual. **Revista Intercâmbio**, São Paulo, v.15, 2006.

PROPP, Vladimir. **Morfologia dos contos maravilhosos**. In: Schnaiderman, Boris (Org.). Tradução de Jasna Paravich Sarhan. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1984.

REIS, Roberto. Cânon. In: Jobim, Jose Luis (Org.). **Palavras da crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. (Pierre Menard).

ROJO, Roxane. Gêneros discursivos do círculo de Bakhtin e multiletramentos. In: Tanzi Neto, Adolfo. [et al.]. **Escol@ conect@d@**: os multiletramentos e as TICs. [São Paulo]: Parábola, [2013].

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: _____. **Leitura de literatura na escola**. Tradução de Neide Luiza de Rezende. São Paulo: Parábola, 2013. cap. 1.

SANTOS, Leonor Werneck dos. Leitura literária na escola. **Interdisciplinar**, Sergipe, ano 10, v. 21, p. 21-34. jul.-dez. 2014.

SILVA, Cynthia Patusco G. da.; MOLLICA, Maria Cecília. **O letramento de sujeitos típicos e atípicos**. [S.l.: s.n.], [201?].

SOARES, ANGÉLICA. **Gêneros literários**. [7]. ed. São Paulo: Ática, [2007]. 85 p. (Princípios, 166).

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, [Minas Gerais], n. 25, p. 96-100, jan.-abr. 2004.

_____, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira da Educação**, [Minas Gerais], n. 25, p. 5-17, jan.-abr. 2004.

SOUSA, Maurício de. **Almanaque do Chico Bento**: republicação das melhores histórias. São Paulo, Editora Globo, n.40, ago., 2013.

SOUSA, Maurício de. **Almanaque do Cebolinha**: republicação das melhores histórias. São Paulo, Editora Panini Comics, n.85, [201-].

SOUSA, Maurício de. Chico Bento. São Paulo, Editora Panini Comics, **Revista em quadrinhos**, n. 88, abr., 2014.

TATIT, Luiz. A abordagem do texto. In.: FIORIN, José Luiz (Org.) **Introdução à Linguística**: Objetos teóricos. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 187-209.

VERGUEIRO, Waldomiro; RAMOS, Paulo (Orgs.). **Quadrinhos na Educação**: da rejeição à prática. [São Paulo]: Contexto, 2009. 224 p.

YSHIYAMA, Kei. **Grimm's Mangá**. v. 2. São Paulo: New Pop Editora, 2009.

APÊNDICES

O que e como trabalhar a leitura e interpretação em contos de fadas para que os educandos desenvolvam habilidades além das consideradas de natureza elementar em currículos do ensino de Língua Portuguesa para o Fundamental I, como por exemplo, identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa?

Em fins de fevereiro de 2014, foi enviada pela Secretaria Municipal de Educação a todas as escolas do Ensino Fundamental I, o que para a nomenclatura adotada em Sergipe, seria Ensino Fundamental Menor, de um município situado na Área Metropolitana de Salvador, Bahia, uma avaliação diagnóstica contendo dez questões objetivas, todas apresentando quatro alternativas A, B, C e D, com apenas uma correta, além de uma produção escrita, do gênero textual carta, em que o educando deveria redigir uma carta para o seu jogador favorito pedindo ao craque que se esforçasse ao ponto da Seleção Brasileira ser a campeã da Copa do Mundo, a qual fora sediada no Brasil. Quanto às questões, todas elas cobravam determinadas habilidades que deveriam ser reveladas pelos estudantes. Mas, a questão aqui analisada – na verdade, observada – foi a questão número dois, relacionada a contos de fadas. A aplicação foi realizada na última semana de fevereiro, mas como eram dias que antecederiam ao Carnaval, muitas crianças faltaram e a realizaram, posteriormente.

Quanto à apresentação da questão, foi mostrado em um texto curto, uma das várias adaptações do conto de fadas ‘O Príncipe Sapo’, ‘O Rei Sapo ou o Henrique de ferro’, tendo como suporte imagético, a gravura/ilustração da personagem Tiana que conversa com o jovem príncipe Naveen, transformado em sapo, da animação “hollywoodiana” ‘A princesa e o sapo’. A partir de uma leitura silenciosa culminada com a leitura em voz alta pela professora, os educandos deveriam responder ao enunciado que girava em torno da busca do conflito gerador do enredo. Abaixo a representação da questão.

Leia o texto abaixo.

(HABILIDADE: IDENTIFICA O CONFLITO GERADOR DO ENREDO E OS ELEMENTOS QUE CONSTROEM A NARRATIVA).

O príncipe sapo

Uma feiticeira muito má transformou um belo príncipe num sapo, só o beijo de uma princesa desmancharia o feitiço.

Um dia, uma linda princesa chegou perto da lagoa em que o príncipe morava. Cheio de esperança de ficar livre do feitiço, ele lhe pediu um beijo. Como ela era muito boa, venceu o nojo e, sem saber de nada, atendeu ao pedido do sapo: deu-lhe um beijo.

Imediatamente o sapo voltou a ser príncipe, casou-se com a princesa e foram felizes para sempre.

Seieszka, Jon. **O patinho realmente feio e outras histórias malucas**. São Paulo: Companhia das letrinhas, 1997.

O que deu origem aos fatos narrados nesse texto?

- A) O beijo da princesa.
- ☒ B) O feitiço da feiticeira.
- C) O nojo da princesa.
- D) O pedido do sapo.



Quatro turmas, todas da mesma escola, a escola Municipal ..., localizada no Distrito de ..., situado no Município de As séries eram todas do 4º ano do Ensino Fundamental I, duas do turno Matutino e duas do turno Vespertino.

Na turma do 4º ano B, do turno matutino, o total de alunos que realizaram a avaliação em um primeiro momento foram dezoito educandos, e em um segundo momento, foram vinte nove de uma turma com trinta educandos. Das quatro proposições, nenhum educando marcou a letra C, a qual tem como enunciado **O nojo da princesa** como resposta à pergunta *O que deu origem aos fatos narrados nesse texto?* A habilidade investigada refere-se a: Identifica o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

O texto refere-se a uma adaptação da história *O Príncipe Sapo*, uma versão dos Irmãos Grimm considerada a primeira história de sua coleção de contos de fadas, realizada por Jon Seieszka¹. Do total dos alunos somente dois acertaram a pergunta, logo, marcaram a letra B

¹ Autor do livro *O patinho realmente feio e outras histórias malucas*, da editora Companhia das letrinhas, 1997.

que diz respeito a **O feitiço da feiticeira**, sendo o conflito gerador do enredo proposto. Dos educandos, dezessete deles reconhecerem o beijo – questão A, a qual diz respeito a **O beijo da princesa** – como elemento constituinte e fundamental para quase todo enredo de contos de fada, contudo não souberam articular esse dado com o questionamento feito. O beijo considerado uma solução é visto pelos educandos como fato gerador de um conflito. Quanto ao restante das questões, dez do total dos educandos, marcaram a letra D, referente ao enunciado **O pedido do sapo**, para que a princesa o beijasse.

Na turma do 4º ano A, do turno matutino, o total de educandos que realizou a avaliação foi de vinte e seis educandos de um montante de trinta. Quanto às marcações realizadas: dez marcaram a letra A; oito marcaram a letra B – sendo essa a letra correta referente ao fato que deu origem ao conflito; cinco marcaram a letra C – o que não foi visto na primeira turma avaliada; e três marcaram a letra D.

Na turma do 4º ano A, do turno vespertino, o total de educandos que realizou a avaliação foi de vinte e sete educandos de um montante de trinta educandos, aproximadamente. Quanto às marcações realizadas: doze marcaram a letra A; dois marcaram a letra B – sendo essa a letra correta –; três marcaram a letra C; e dez marcaram a letra D, referente ao pedido do sapo.

Já em relação à última turma avaliada, o 4º ano B, do turno vespertino, o total de educandos que realizou a avaliação foi de vinte e oito de trinta educandos, aproximadamente. Quanto às marcações realizadas: onze marcaram a letra A; cinco marcaram a letra B – sendo essa a letra correta referente ao fato que deu origem ao conflito; três marcaram a letra C – referente ao nojo da princesa – e nove marcaram a letra D.

Observa-se que, em todas as turmas, a questão mais escolhida foi a letra A, referente ao enunciado **O beijo da princesa**. A escolha da alternativa pelos educandos pode estar relacionada ao fato do elemento beijo ser além de presença muito comum e constante em histórias variadas, ser um dos elementos fundamentais presentes em quase todos os contos de fadas em que "os argumentos desenvolvem-se dentro da magia feérica (reis, rainhas, príncipes, princesas, fadas, gênios, bruxas, gigantes, anões, objetos mágicos, metamorfoses, tempo e espaço fora da realidade conhecida etc.)" (COELHO, 1987, p.13) Outra possibilidade diz respeito à imagem colocada como suporte para a leitura e resolução da questão proposta, pois a imagem se refere ao filme 'A princesa e o sapo', – uma animação lançada no ano de 2010, um clássico moderno, lançado pela Disney – mais precisamente a parte em que a princesa Tiana sustenta em suas mãos o príncipe Naveen, transformado em sapo para escutar o pedido feito. Assim, talvez justifique o porquê de alguns dos educandos terem marcado, em

primeiro lugar, a questão relacionada ao beijo, e em segundo lugar, a referente ao pedido do sapo, tendo como justificativa uma imagem – de leitura ambígua, que induz a marcar a questão **A, O beijo da princesa** ou a questão **D, O pedido do sapo** devido o posicionamento em que se encontram os personagens na ilustração – como suporte.

Se for feito um ‘apanhado geral’, uma seleção dos contos de fada mais utilizados em sala de aula, seja no livro didático, nos livros paradidáticos, ou nos planos de aula trazidos pelas professoras/coordenadoras em formato de apostilas feitas por coordenadores de ensino lotados em Secretarias de Educação dos municípios, para facilitar o trabalho pedagógico, a grande maioria – se não todos os contos de fada vistos em sala de aula - terá como fato gerador um feitiço feito por uma feiticeira ou bruxa, assim como, também os maus-tratos realizados por uma madrasta má, inconformada com a beleza de sua enteada e também, considerada por aquela, como sua concorrente, como por exemplo, na história de Branca de Neve, Cinderela, Os Cisnes Selvagens e outras histórias. A história clássica que remota ao feitiço como fato gerador de um conflito é vista em ‘A bela Adormecida’, em que indignada por ter sido esquecida para o batizado da pequena princesa Aurora, a fada se revolta e lança uma maldição na criança, o que dará início à narrativa.

Na história *O Príncipe Sapo, O Príncipe Rã, O Rei Sapo ou O Henrique de ferro*, o príncipe é transformado em um sapo por uma fada malvada em uma das versões do livro ‘Contos de Grimm’, dos Irmãos Grimm, “Então o príncipe explicou que uma fada malvada o enfeitiçara e transformara em sapo até um dia em que uma princesa o levasse da fonte e o deixasse dormir por três noites em sua cama.” (2008, p. 18). Pouca coisa têm-se antes como os motivos que o levaram a ser transformado em um anfíbio, mas o feitiço dará início a toda a história que culminará com o ‘foram felizes para sempre’, não necessariamente com essas palavras, nem tampouco com a solução costumeira dos contos de fadas dos conflitos vividos pela princesa e pelo príncipe, já que, nesta situação a solução do problema não foi ‘o beijo da princesa’, e sim, as três noites dormidas na cama da princesa.

Persiste um questionamento. Se todas as histórias, mais precisamente, os contos de fadas, precisam ter um conflito gerador de seu enredo, assim como outros gêneros textuais narrativos, por que os alunos não conseguiram associar o feitiço feito pela feiticeira ao fato gerador desse conflito? Talvez a solução esteja numa compreensão no ato de ler e não só ler mecanicamente ou decodificando os símbolos sem estabelecer um sentido ao que se está lendo.

Apêndice B - Atividade aplicada na primeira oficina referente ao painel composto por
imagens da personagem Gato de Botas

Atividade de Língua Portuguesa (1ª parte)

1º Após observar o painel escreva abaixo o que as fotos o fazem lembrar.

2º O personagem acima faz parte de uma história de aventura muito conhecida. Você se recorda da atuação desse personagem em algum conto maravilhoso? Se sim, registre o seu nome abaixo.

3º As imagens do painel remetem a um conto conhecido tanto nos livros quanto em revistinhas em quadrinhos e também na mídia televisiva. Você já viu e/ou leu essa história, relacionada ao personagem do painel, em alguma dessas modalidades? Se sim, reconstrua a história através de um breve resumo lembrando de suas peculiaridades, personagens e acontecimentos mais importantes.

Nome da história: _____

Apêndice C - Atividade aplicada na primeira oficina referente à leitura realizada do conto
clássico e do mangá de *O Gato de Botas*

Atividade de Língua Portuguesa (2ª parte)

1º Após a escuta do conto de fada *O Gato de Botas* e da escuta, visualização e leitura da adaptação em história em quadrinhos na versão mangá *O Gato de Botas*, preencha o quadro abaixo com as semelhanças e as diferenças presentes nos textos trabalhados.

[illegible]

Apêndice D - Atividade aplicada na primeira oficina referente à reescrita da história do mangá

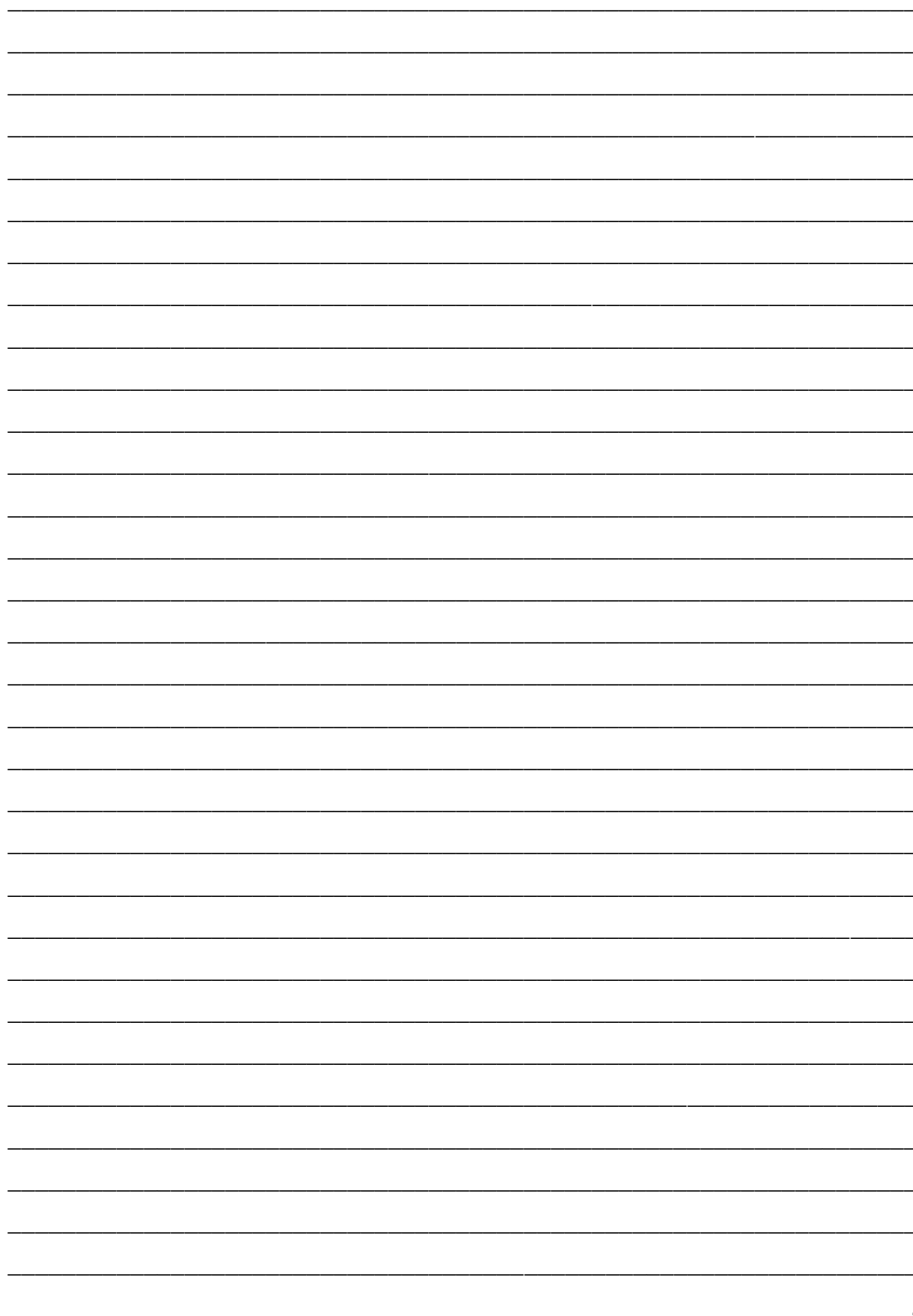
O Gato de Botas

Atividade de Língua Portuguesa (3ª parte)

Agora que você já escutou e leu às duas versões do conto *O Gato de Botas* e realizou algumas atividades referentes a essas histórias, reescreva a história que foi adaptada em HQ na especialidade mangá. Lembre que essa narrativa apresenta-se em duas partes e vocês precisam reconstruí-la atentando para suas especificidades e os fatos que caracterizam esse gênero textual.

Título: O Gato de Botas

[illegible]



1. IDENTIFICAÇÃO DISCENTE

2. RESUMO (até 5 linhas)

3. DESENHE UMA IMAGEM QUE PARA VOCÊ RESUME A HISTÓRIA LIDA

4. PASSAGEM/FALA DA HISTÓRIA QUE MAIS CHAMOU SUA ATENÇÃO

5. COMO VOCÊ REDESENHARIA ESSA CENA?

6. O QUE VOCÊ ACHOU SOBRE O TEXTO LIDO?

7. QUESTÕES/DÚVIDAS QUE FICARAM APÓS A LEITURA DO TEXTO

8. SE VOCÊ FOSSE O AUTOR, QUE CENA VOCÊ REESCREVERIA/REDESENHARIA?

Data:

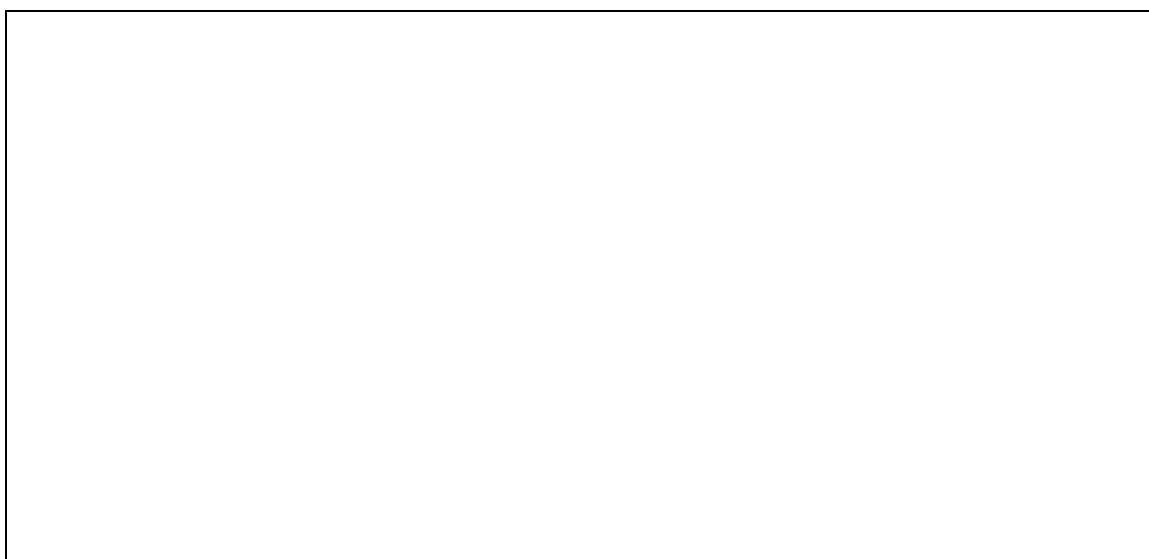
ATIVIDADE SOBRE O CONTO *O REI SAPO*

(ESBOÇO DO LIVRO CLIPE)

CENA 1



CENA 2



CENA 3



CENA 4



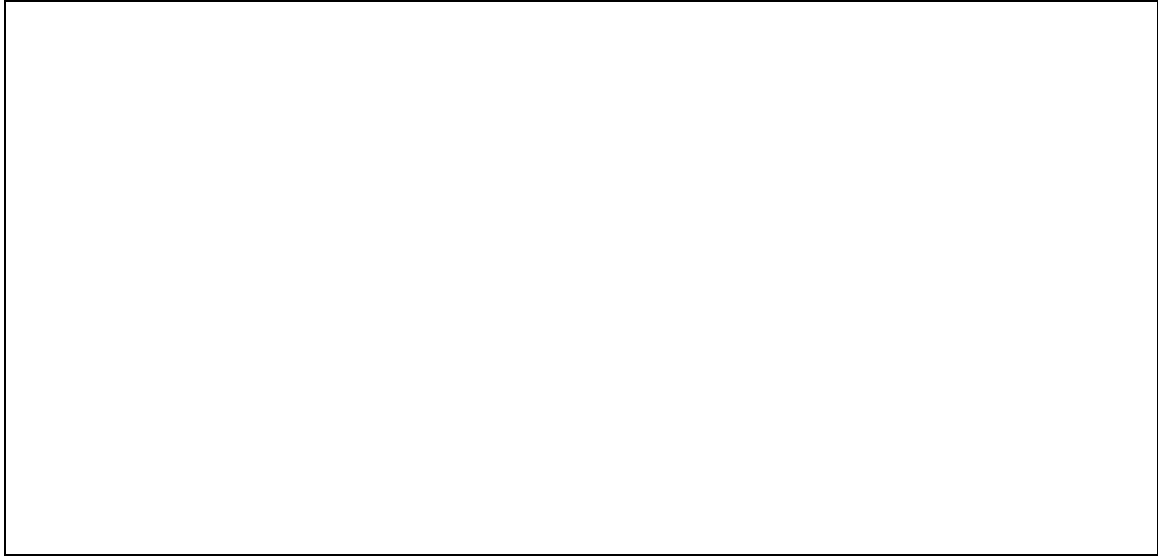
CENA 5



CENA 6



CENA 7



CENA 8



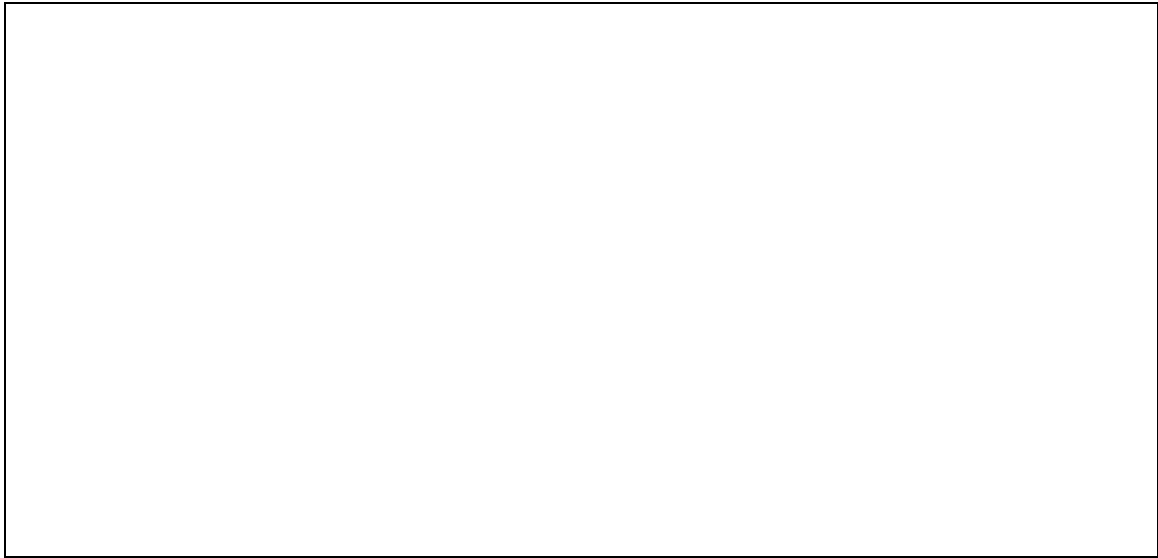
CENA 9



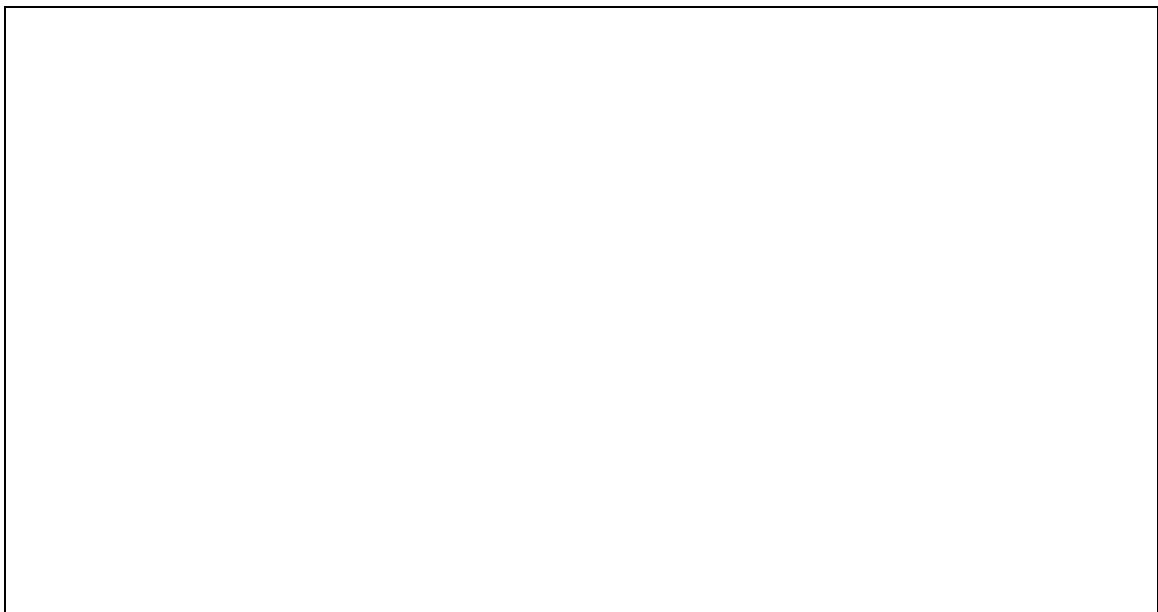
CENA 10



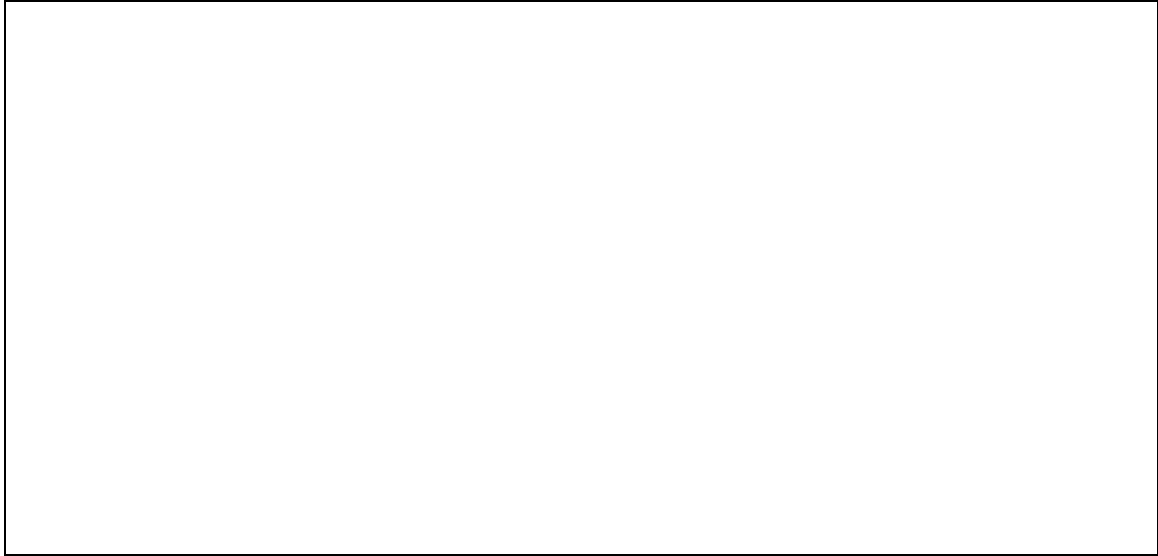
CENA 11



CENA 12



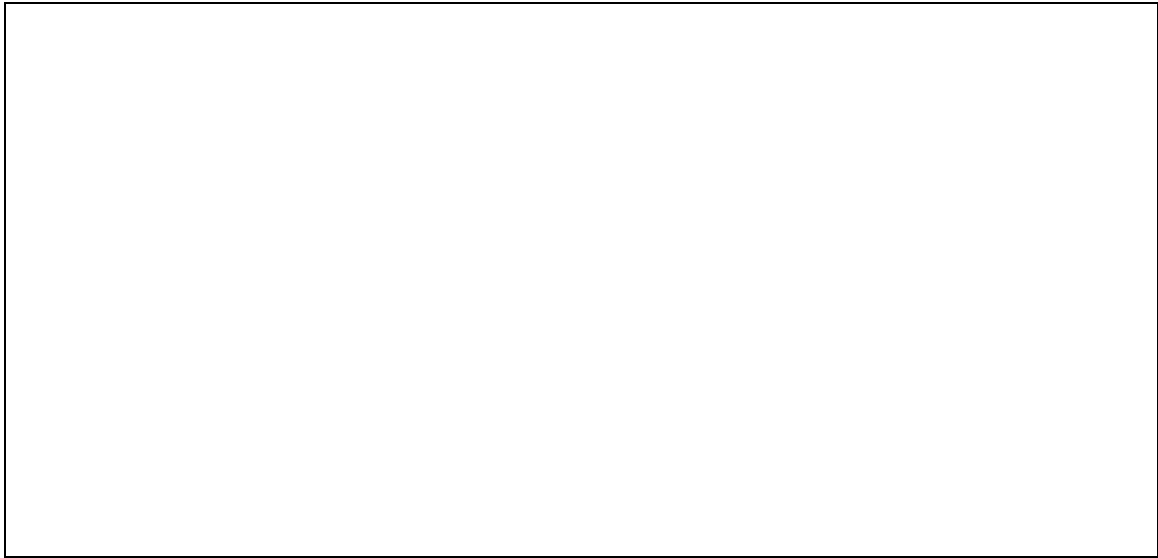
CENA 13



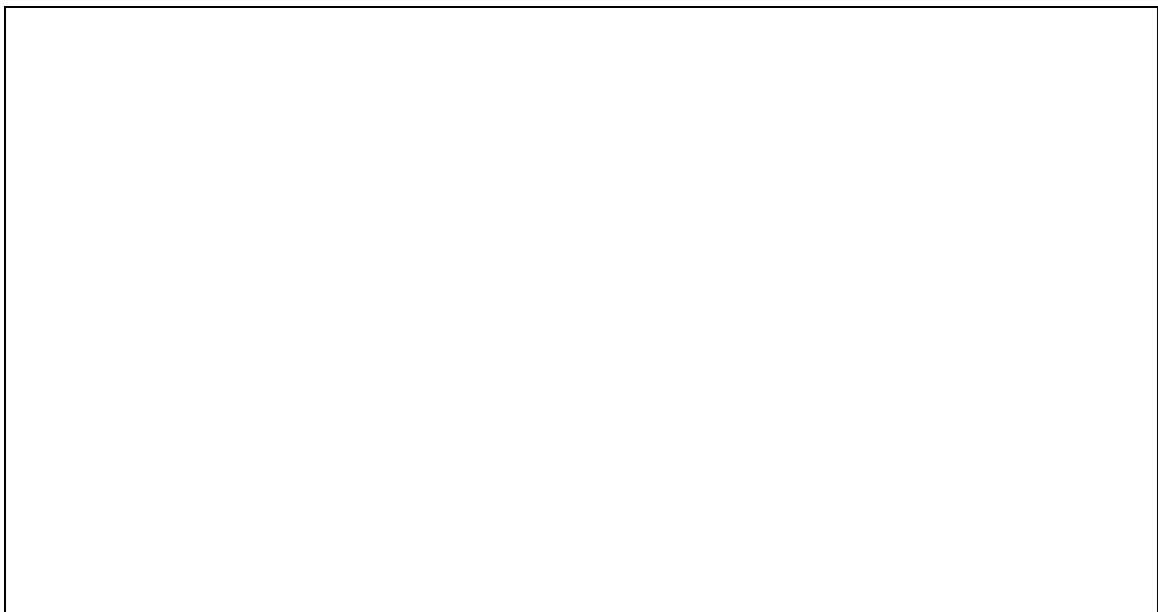
CENA 14



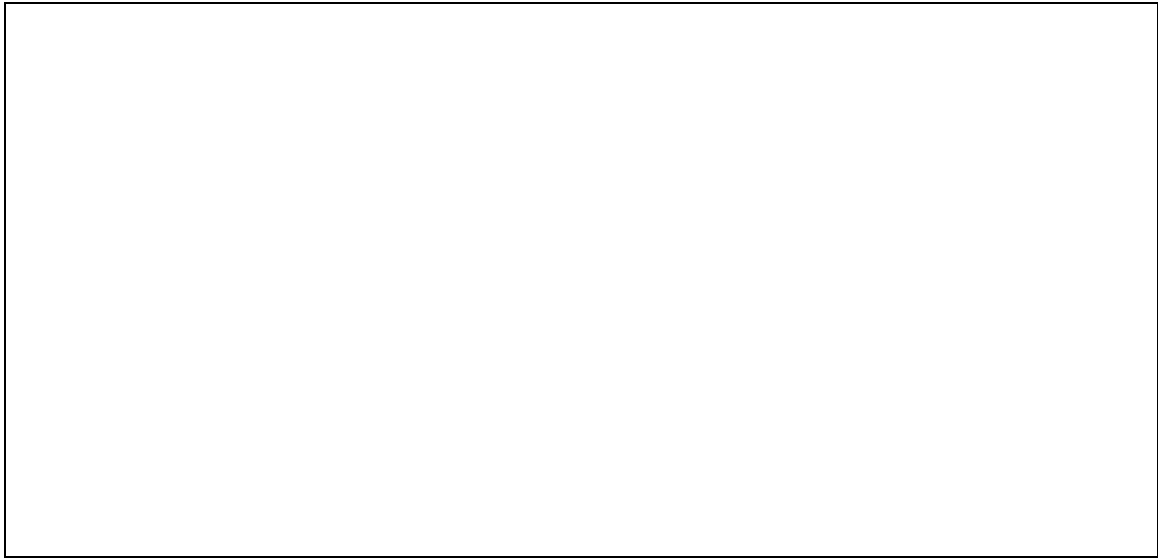
CENA 15



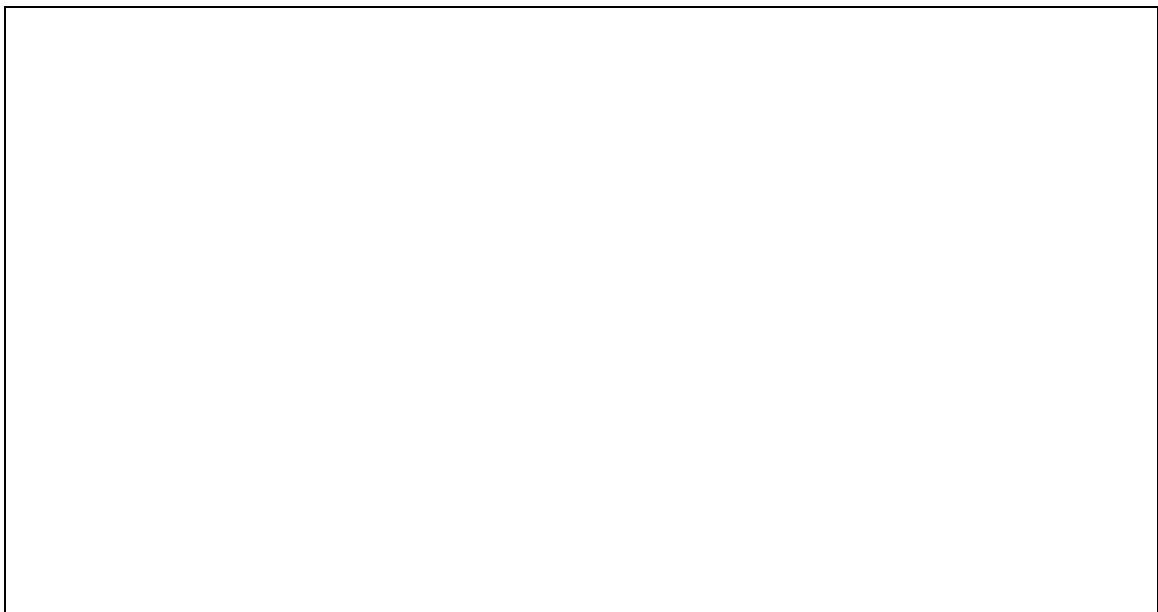
CENA 16



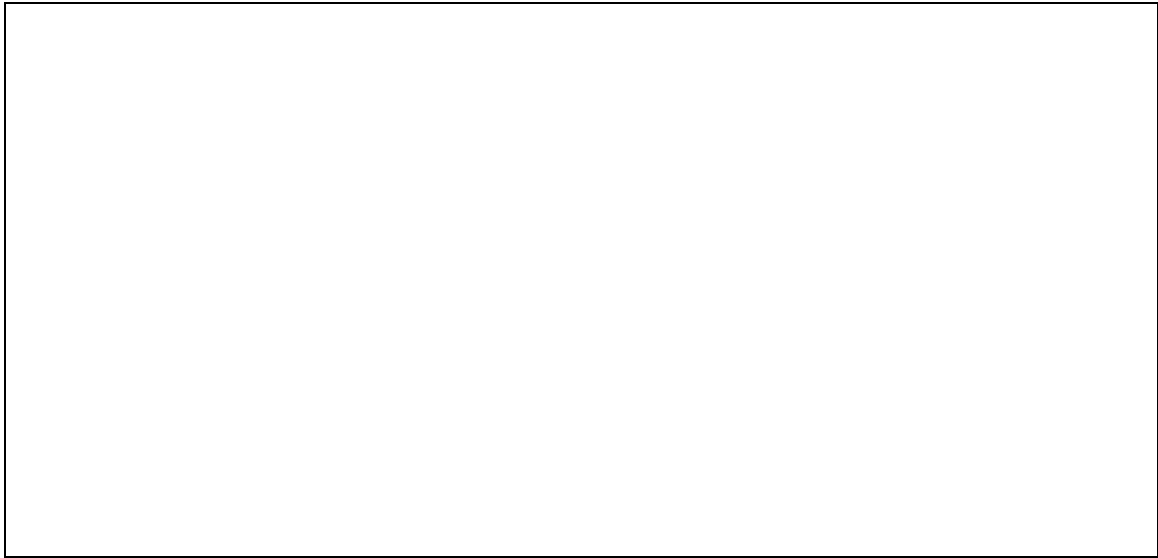
CENA 17



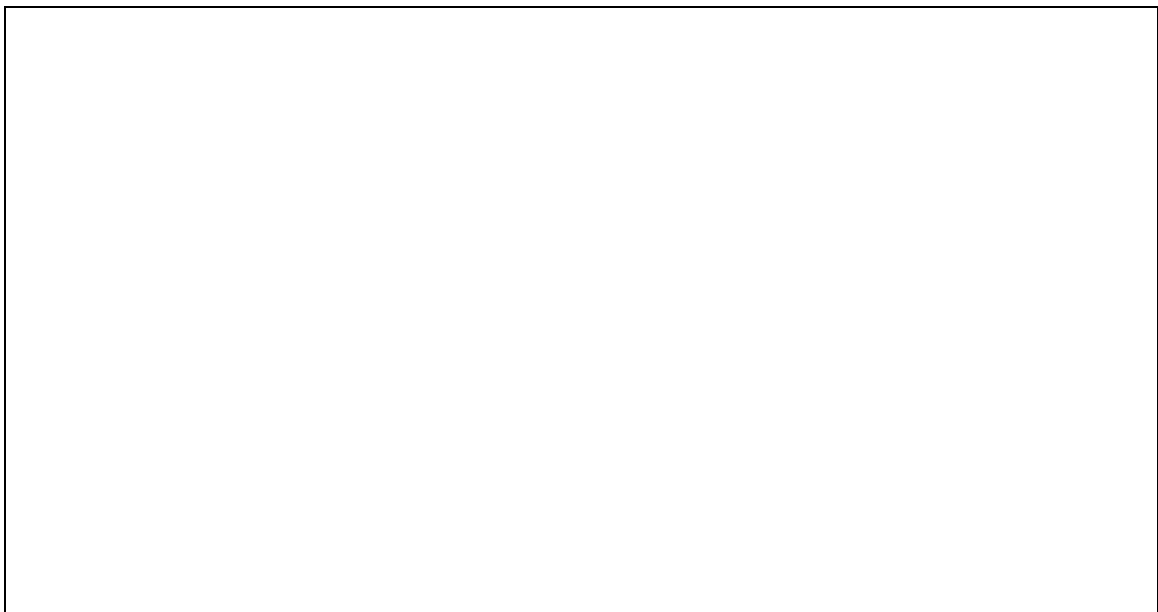
CENA 18



CENA 19



CENA 20



DATA: ____/____/____

DISCENTES:

ATIVIDADE DE OBSERVAÇÃO

(CONTO O REI SAPO)

1º Gostamos da atividade por quê?

2º Não gostamos da atividade por quê?

3º Principais dificuldades encontradas na realização da atividade.

1ª _____

2ª _____

3ª _____

DATA: ____/____/____

DISCENTES:

ATIVIDADE SOBRE O GÊNERO CONTO

1º Todo texto apresenta características específicas. Ao ler o conto *O Rei Sapo* vocês observaram que ele revela algumas características semelhantes a todos os contos já lidos.

Releia o conto e liste abaixo algumas dessas características.

- ---

- ---

- ---

- ---

- ---

➤ **Exercício de reflexão sobre o texto lido: *O Rei Sapo ou O Henrique de ferro***

Questões:

1. Ao ler o título da história *O Rei Sapo ou O Henrique de Ferro* é possível imaginar como será o conto?
2. Abaixo você verá o início de vários contos maravilhosos e de fadas. Observe que eles se apresentam de forma semelhante. Em que se assemelham? Por que será que isso acontece?
 - a. ‘O Rei Sapo ou O Henrique de Ferro’
“Era uma vez a filha, de um rei que entrou no bosque e sentou-se à beira de um poço de água fresca.” (p. 35).
 - b. ‘O pescador e sua mulher’
“Era uma vez um pescador que vivia com sua mulher numa velha pocilga à beira-mar. Todos os dias o pescador saía para pescar.” (p. 101).
 - c. ‘Madrinha Morte’
“Era uma vez um homem pobre que já tinha doze filhos. Quando nasceu o décimo terceiro, ele não sabia mais o que fazer e, em desespero, fugiu para a floresta.” (p. 210).
 - d. ‘O pássaro do bruxo Fichter’
“Era uma vez um bruxo que era ladrão e que saía pedindo esmola de casa em casa, fingindo ser um homem pobre.” (p. 217).
 - e. ‘Os seis cisnes’
“Era uma vez um rei que, ao caçar na floresta, perdeu-se a ponto de não encontrar mais a saída.” (p. 232).
3. Em dois momentos a princesa comete um grande equívoco quanto à constituição da personagem Sapo. Que equívoco é esse? Justifique com trechos do texto.
4. Qual o comportamento da princesa ao perceber o seu equívoco? Qual atitude toma a partir dessa situação?
5. Qual desejo faz com que a princesa barganhe com o Sapo? Quanto ao Sapo o que o move? Qual motivo o faz agir assim?
6. É possível detectar a verdadeira intenção da personagem Sapo por meio de suas falas e ações? Justifique.

7. Quando a jovem princesa começa a se lamentar por ter perdido seu brinquedo predileto, ela diz: “Ai, ai, eu daria tudo para ter minha bola de volta.” Com esse comentário/desabafo a princesa intenciona entregar o que em troca da bola de ouro?
8. O que a personagem Sapo deseja no princípio da narrativa se concretiza ao término da história. Por quais caminhos ele percorre para alcançar o que deseja?
9. Quais sentimentos vão se afluando no âmago da princesa em toda construção narrativa? Registre as passagens que revelam esses sentimentos.
10. As histórias buscam, geralmente, passar uma mensagem a partir da reflexão por meio da leitura do texto. Qual o valor ou ensinamento que essa história passa para quem a lê?
11. Em seu comportamento a jovem princesa se mostra uma pessoa mesquinha e egoísta. Retire do texto trechos que a definem a partir desses caracterizadores (adjetivos).
12. Quando o Sapo bate à porta do castelo e chama a princesa, ela o ignora. O que ele diz que a faz recordar o que lhe tinha prometido?
13. A princesa se mostra relutante em cumprir o prometido ao Sapo? Existe uma personagem que a obriga a cumprir o acordo feito. Quem é essa personagem? O que ela diz para convencer a princesa a cumprir o acordo?
14. O Sapo faz várias exigências à princesa. Quais são elas? Elas estavam no acordo feito entre eles, ou o Sapo agiu de má fé?
15. E quanto ao comportamento da princesa em relação ao descumprimento do acordo feito com o Sapo? Você acredita que ela agiu de má fé? Justifique sua resposta com um trecho da história.
16. Na leitura do conto é perceptível a presença de algumas onomatopeias. O que elas indicam na história?
- a) Splesh, splash! Splesh, splash!
 - b) Ploft!
17. Qual a intenção da princesa ao dizer “Pronto, agora você vai me deixar em paz, sapo, asqueroso?” (p.37).
18. Em algum momento a princesa demonstrou compaixão ou arrependimento pelo que fez com o sapo? Quais os sentimentos demonstrados pela princesa em relação ao sapo.
19. E você como agiria no lugar da princesa?

20. Através da leitura do conto tem como saber o motivo da transformação do príncipe em sapo?
21. O conto também pode ser chamado ou conhecido por *O Henrique de ferro*. Explique a passagem da narrativa que explica essa situação.
22. O que demonstra a lealdade de Henrique ao príncipe da história.

Escola: _____ Data: ____/____/____

Professora: _____ Turno: _____

Educando: _____ Série: 5º ano Turma: _____

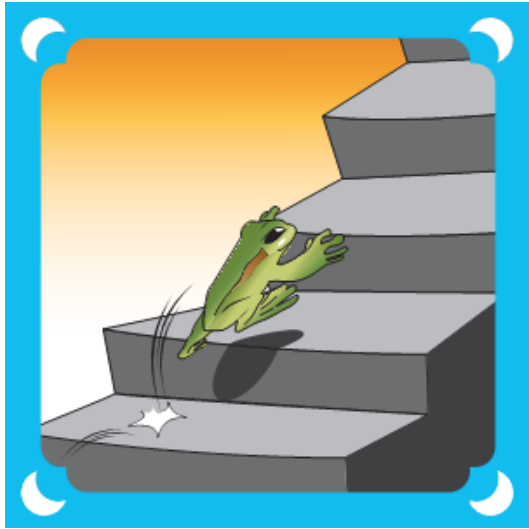
Entrega: _____

Atividade de língua portuguesa

❖ Leia o conto com atenção. Depois, divida-o em suas ações principais e produza uma história ilustrada. Lembre-se que cada aluno ficará responsável por um conto e, que ao retornar na data marcada, você deverá contá-la para todos os seus colegas e mostrar a sua versão ilustrada da história.

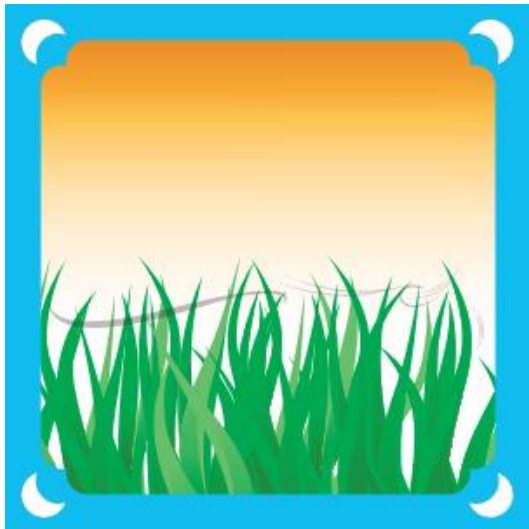
❖ Nome dos contos:

- A Bela Adormecida;
- Chapeuzinho Vermelho;
- Os dozes irmãos;
- Rumpelstilzchen;
- O Alfaiate Valente.











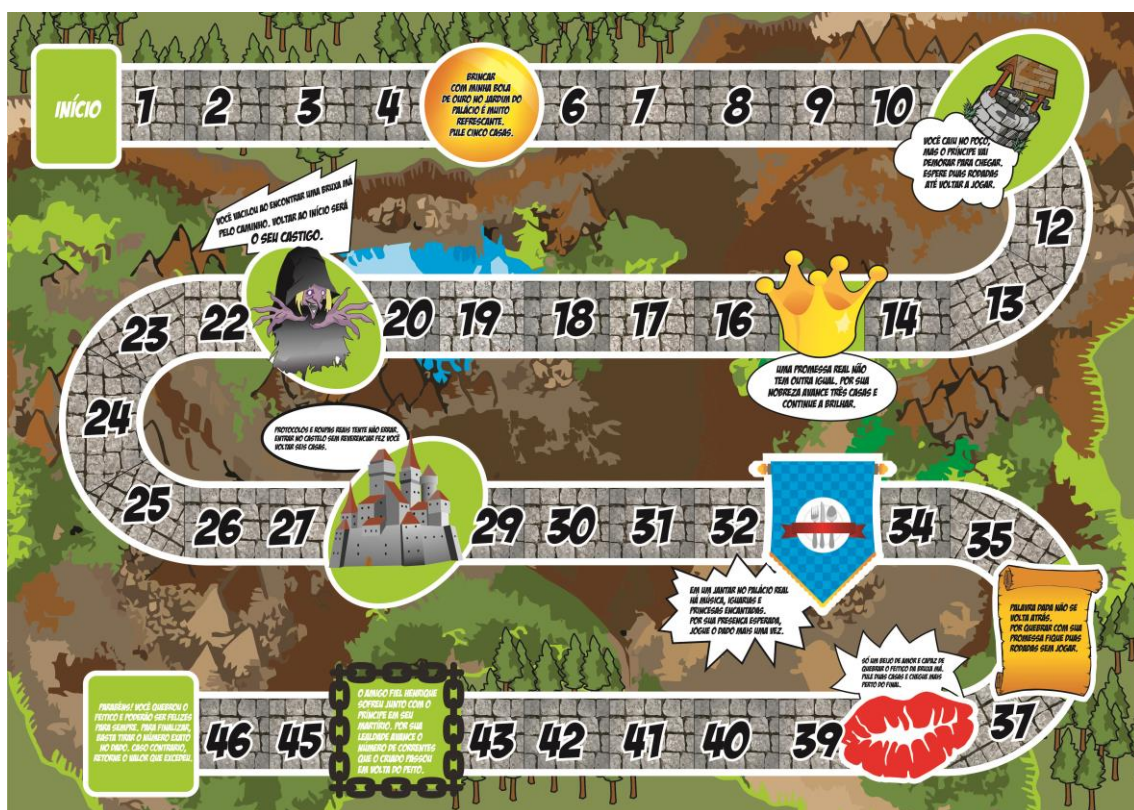




Figura 1: Abertura do jogo



Figura 2: Pergunta nº 1



Figura 3: Pergunta nº 2

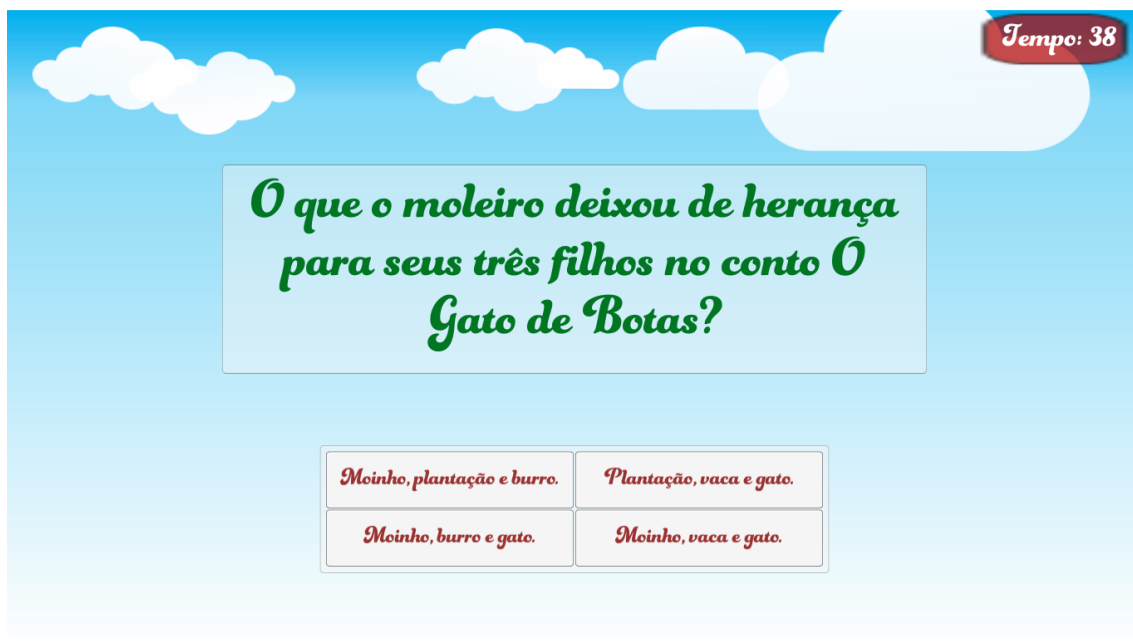


Figura 4: Pergunta nº 3



Figura 5: Pergunta nº 4



Figura 6: Pergunta nº 5



Figura 7: Prêmio referente à 1ª fase



Figura 8: Pergunta nº 6



Figura 9: Pergunta nº 7

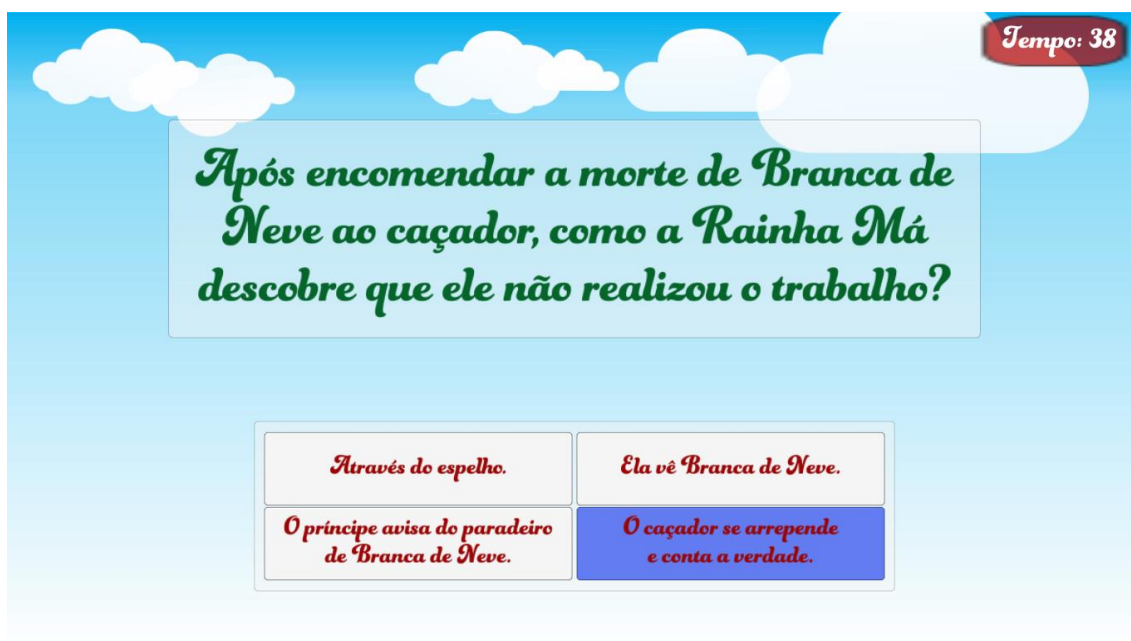


Figura 10: Pergunta nº 8

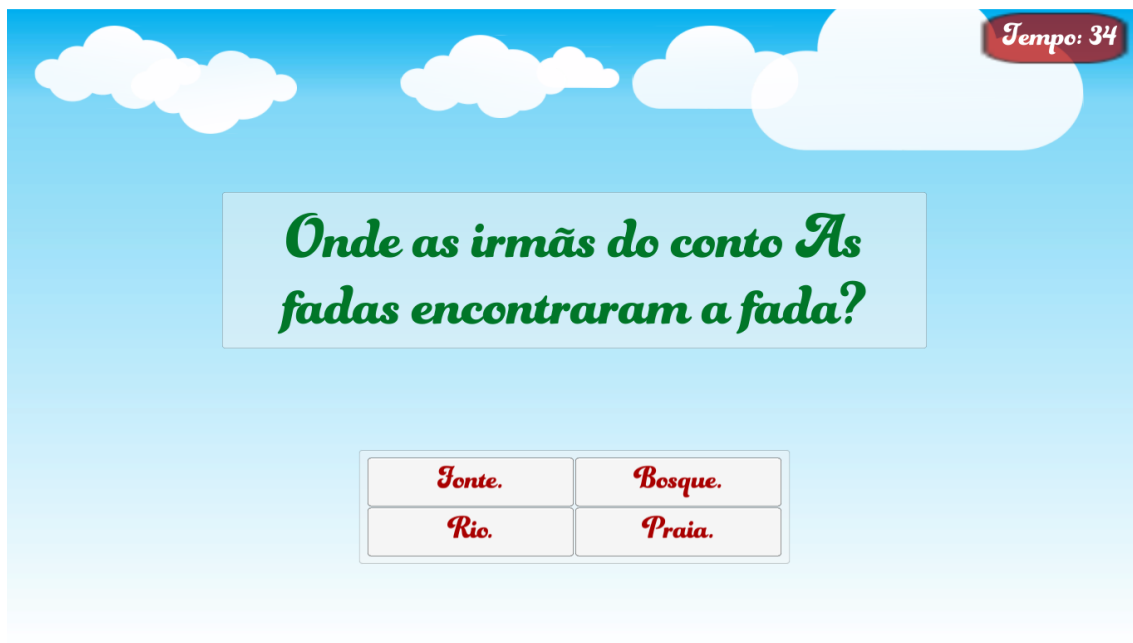


Figura 11: Pergunta nº 9

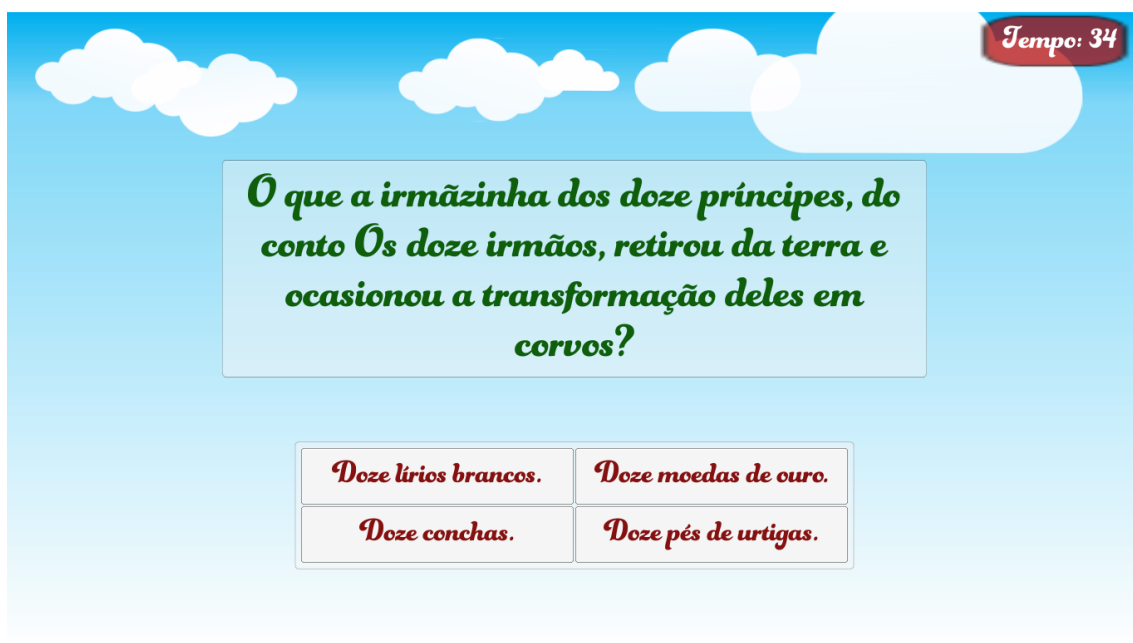


Figura 12: Pergunta 10



Figura 13: Prêmio referente à 2ª fase



Figura 14: Pergunta nº 11

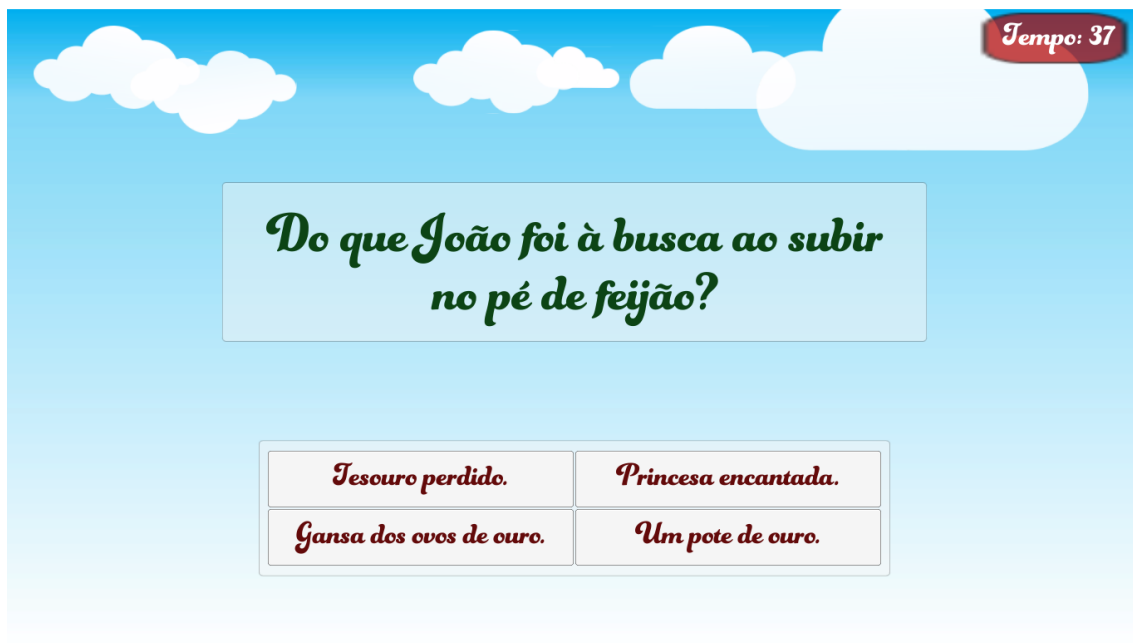


Figura 15: Pergunta nº 12



Figura 16: Pergunta nº 13

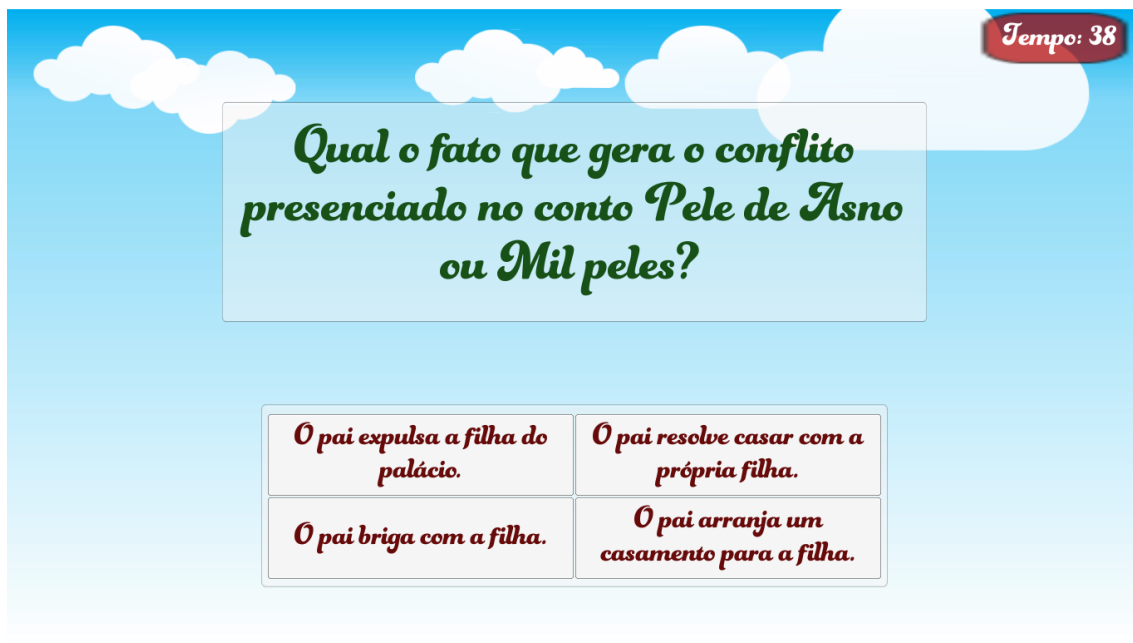


Figura 17: Pergunta nº 14

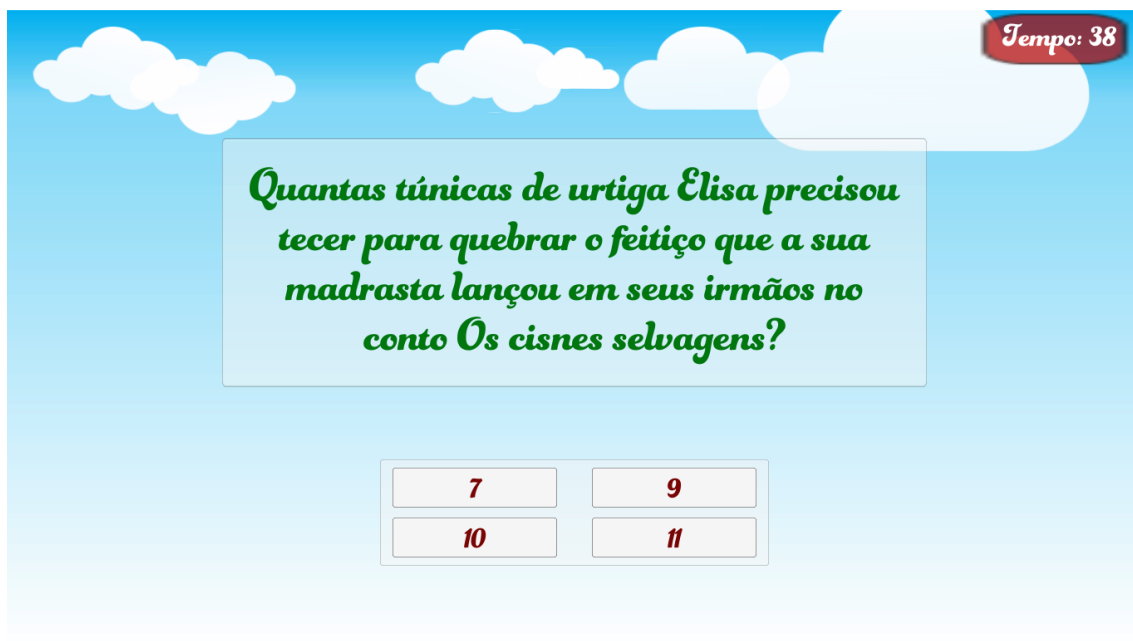


Figura 18: pergunta nº 15



Figura 19: Prêmio referente à 3ª fase

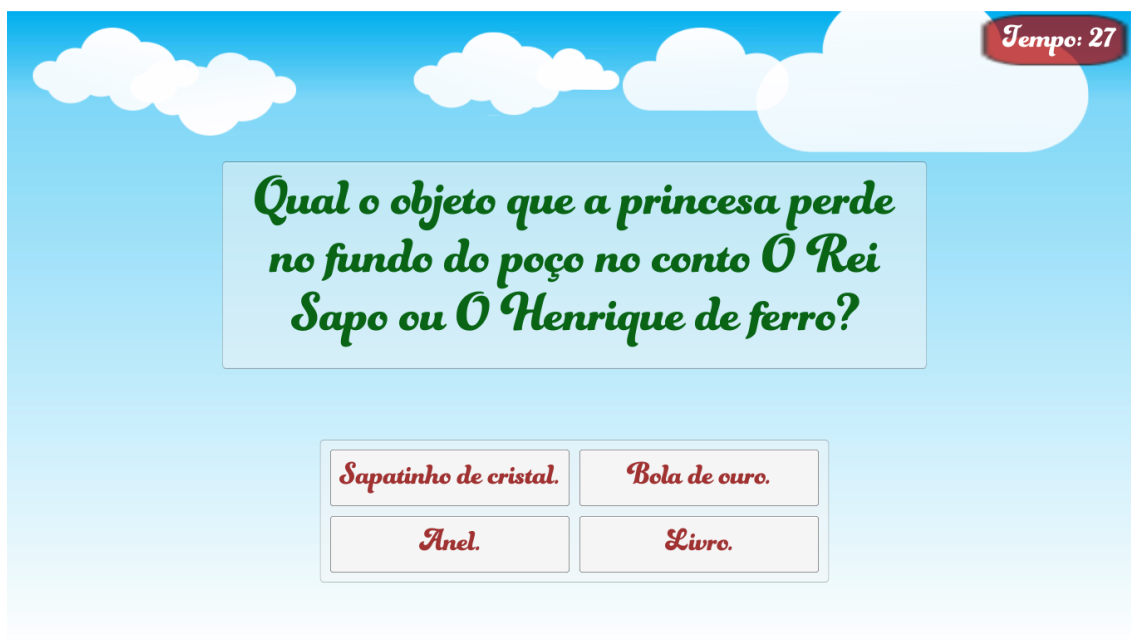


Figura 20: Pergunta nº 16



Figura 21: Pergunta nº 17

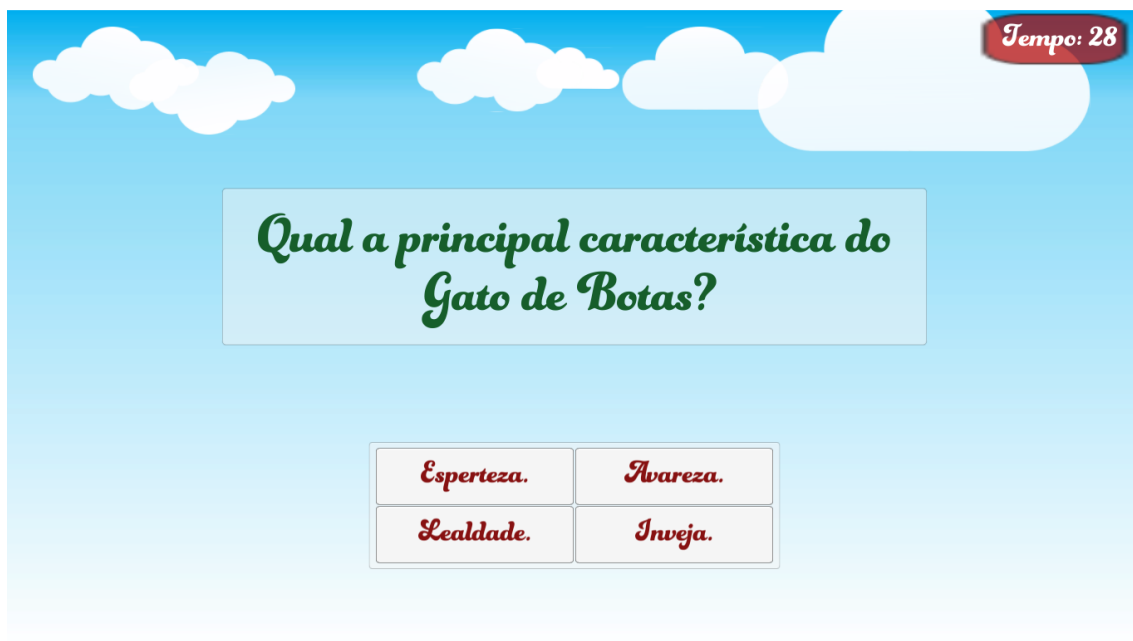


Figura 22: Pergunta nº 18

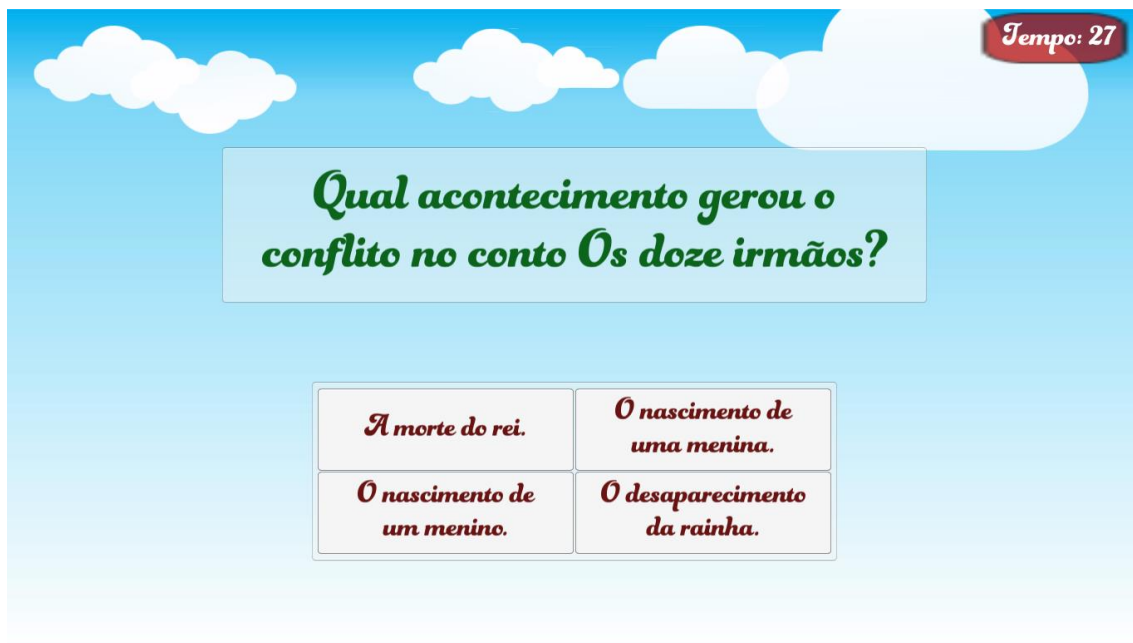


Figura 23: Pergunta nº 19



Figura 24: Pergunta nº 20



Figura 25: Prêmio referente à 4ª

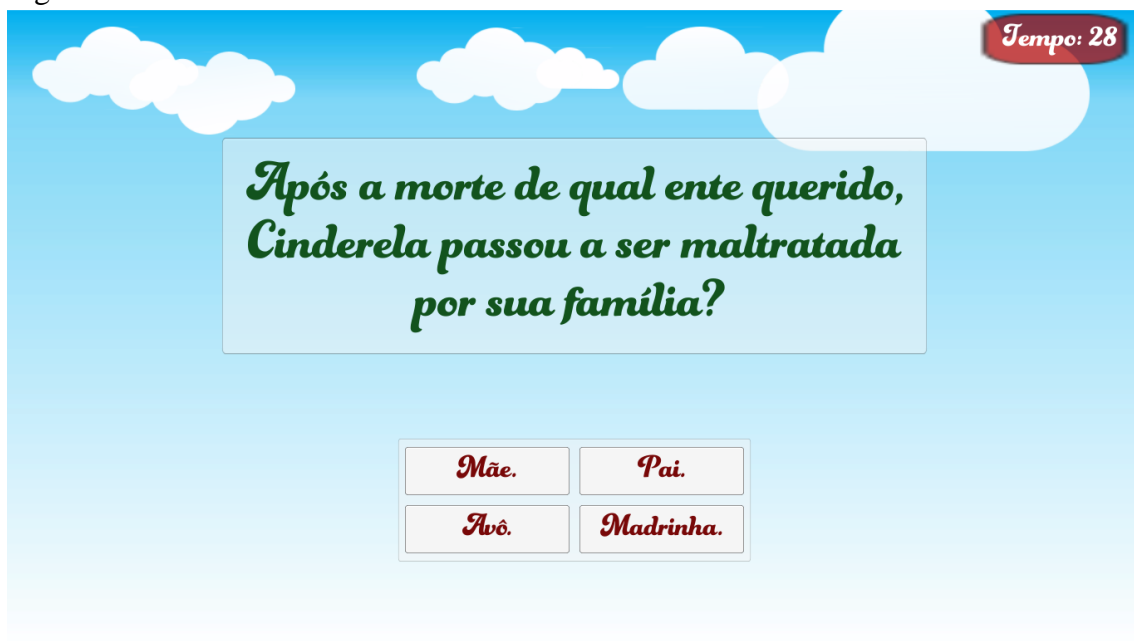


Figura 26: Pergunta nº 21

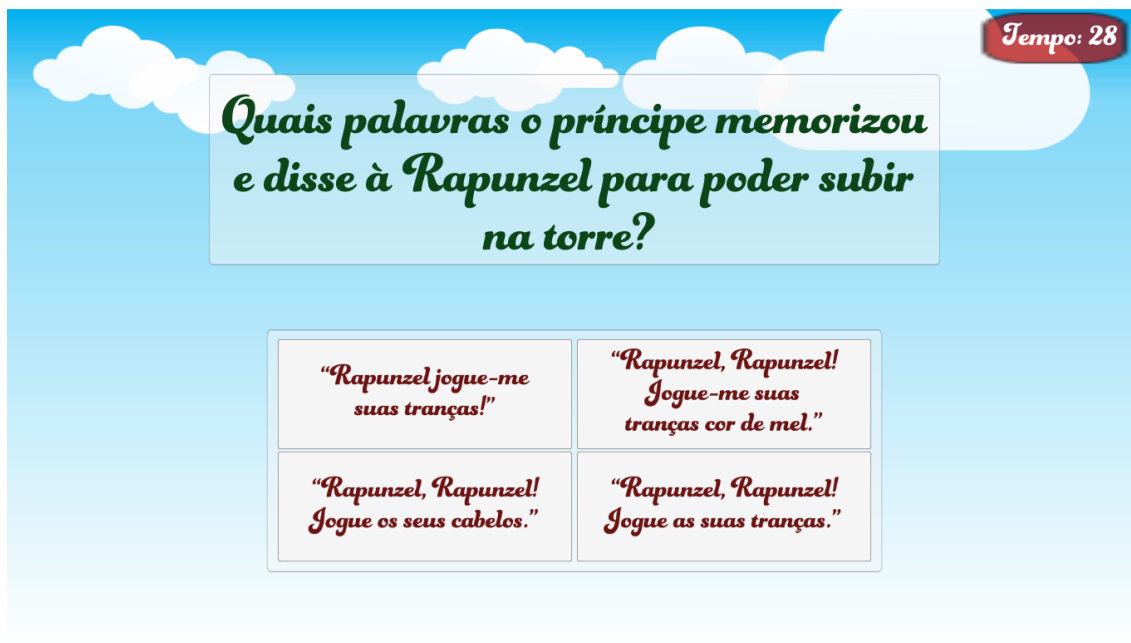
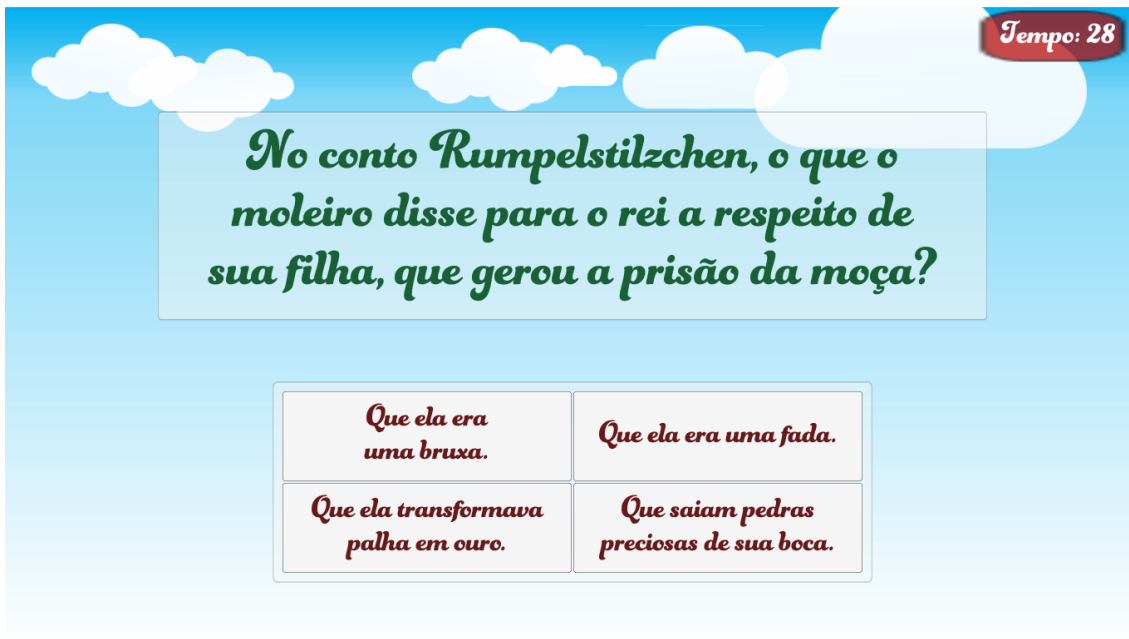


Figura 27: Pergunta nº 22



Figura 28: Pergunta nº 23

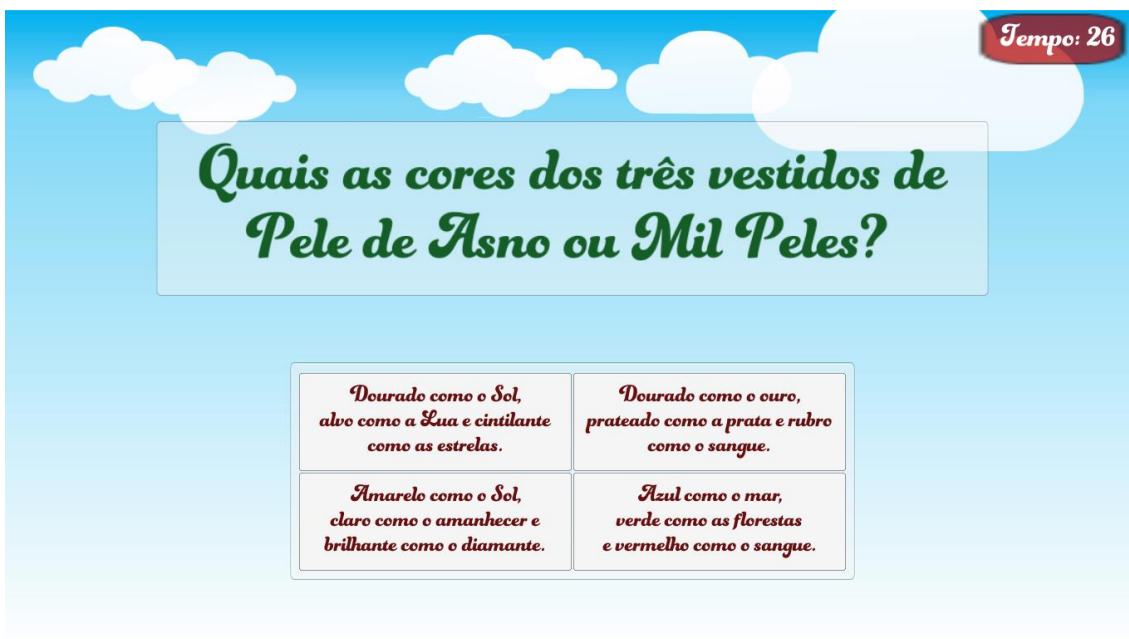
A question card with a light blue background and white clouds at the top. A red timer in the top right corner shows 'Tempo: 28'. The question is in a large, stylized green font. Below it is a 2x2 grid of four possible answers in a smaller, italicized red font.

Tempo: 28

No conto Rumpelstilzchen, o que o moleiro disse para o rei a respeito de sua filha, que gerou a prisão da moça?

<i>Que ela era uma bruxa.</i>	<i>Que ela era uma fada.</i>
<i>Que ela transformava palha em ouro.</i>	<i>Que saíam pedras preciosas de sua boca.</i>

Figura 29: Pergunta nº 24

A question card with a light blue background and white clouds at the top. A red timer in the top right corner shows 'Tempo: 26'. The question is in a large, stylized green font. Below it is a 2x2 grid of four possible answers in a smaller, italicized red font.

Tempo: 26

Quais as cores dos três vestidos de Pele de Asno ou Mil Peles?

<i>Dourado como o Sol, alvo como a Lua e cintilante como as estrelas.</i>	<i>Dourado como o ouro, prateado como a prata e rubro como o sangue.</i>
<i>Amarelo como o Sol, claro como o amanhecer e brilhante como o diamante.</i>	<i>Azul como o mar, verde como as florestas e vermelho como o sangue.</i>

Figura 30: Pergunta nº 25



Figura 31: Prêmio referente à 5ª fase



Figura 32: Todos os prêmios



Figura 33: Todos os prêmios

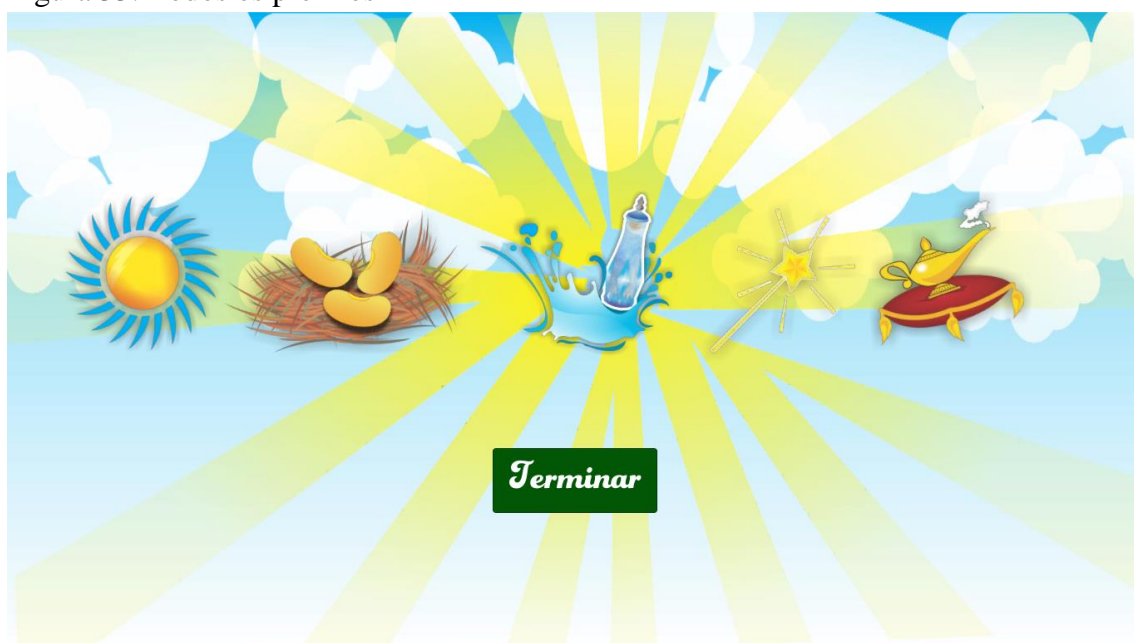


Figura 34: Final do jogo



Figura 35: Créditos



Figura 36: Créditos – músicas utilizadas

Apêndice N - Atividade aplicada para a avaliação dos resultados das oficinas referentes ao uso do conto clássico e do mangá quanto à leitura verbal e à leitura visual

Nome: _____.

Atividade sobre as histórias: *O Gato de Botas*, *O Sapo Rei* e *A Branca de Neve*.

1ª Observe a cena abaixo e marque o sentimento que prevalece no Gato de Botas, em sua saga para não aumentar de tamanho e se transformar em um monstro, quando percebe que seu dono precisa dele e de seus talentos.



(Kei Ishiyama, 2009, p. 72)

- a) Egoísmo.
- b) Pena.
- c) Solidariedade.
- d) Raiva.

2ª A princesa odeia a sua aparência atual e por isso deseja voltar à forma humana. No entanto, o jovem príncipe faz com que ela perceba que existem valores mais importantes que a aparência. Observe as imagens abaixo e responda. Que valor é esse?



(Kei Ishiyama, 2009, p. 90)



(Kei Ishiyama, 2009, p. 97)

- a) () O ódio.
- b) () A amizade.
- c) () O orgulho.
- d) () A vaidade

3ª Observe a onomatopeia, o ideograma e o símbolo na face da sapinha e indique o que a união desses elementos busca representar na história.



(Kei Ishiyama, 2009, p. 96)

- a) O medo da personagem em ficar sozinha.
- b) O desejo da personagem em casar com o príncipe.
- c) O desprezo da personagem pelo príncipe.
- d) A raiva da personagem devido à fala de Heinrich sobre a sua situação.

4ª As expressões faciais da sapinha indicam:



(Kei Ishiyama, 2009, p. 107)

- a) Tranquilidade.
- b) Surpresa.
- c) Alegria.
- d) Indiferença.

5ª Em ambas as histórias Henrique (do conto de fadas) e Heinrich (do mangá) são criados e amigos das personagens que foram transformadas em sapos. Em que diferenciam as atitudes deles em relação a seus amos?

- a) Henrique espera pacientemente a volta do seu amo e Heinrich também.
- b) Henrique ajuda o amo em várias situações cotidianas enquanto Heinrich aguarda o retorno de sua ama, pacientemente.
- c) Henrique sofre por seu amo, mas não o ajuda enquanto ele está transformado em sapo. Já Heinrich, ajuda a princesa, orientando-a a ser uma pessoa um pouco melhor.
- d) Henrique e Heinrich não se preocupam com seus amos enquanto estes buscam pela solução dos seus problemas.

6ª Observe o quadro abaixo e indique o que o balão unido à expressão da sapinha querem dizer:



(Kei Ishiyama, 2009, p. 108)

- a) Felicidade, por finalmente se casar com o príncipe e vê a possibilidade de voltar a ser humana.

- b) Raiva por achar que não vai voltar a ser humana.
- c) Indiferença com a sua situação.
- d) Cansaço por esperar sete anos para casar com o príncipe.

7ª Se você fosse o autor ou a autora do mangá, qual cena ou parte você reescreveria ou redesenharia na história *O Sapo Rei*? Explique o motivo da sua escolha.

8ª A partir da leitura dos quadros abaixo, qual outra palavra deve ser colocada no lugar da destacada? Marque com um X.



(Kei Ishiyama, 2009, p. 11)

- a) Vergonha.
- b) Esperteza.
- c) Maldade.
- d) Pena.

9ª A imagem abaixo faz parte da abertura da história *A Branca de Neve*, do mangá. Observe atentamente essa ilustração e marque o que essa cena busca revelar em relação à história lida.



(Kei Ishiyama, 2009, p. 7)

- a) O passado.
- b) O presente.
- c) O futuro.
- d) Um pesadelo de Branca de Neve.

10ª É comum em um conto de fadas haver um herói que salva uma princesa indefesa. Pode-se dizer que Branca de Neve foi salva da morte por um herói? Como se apresenta esse herói na história lida? Marque a resposta certa. (As setas indicam o sentido da leitura.).





(Kei Ishiyama, 2009, p. 22)

- a) Semelhante ao herói do conto de fadas: alto, forte e corajoso.
- b) Diferente do herói do conto de fadas por não ter condições de ajudar Branca de Neve.
- c) Apesar de ser um anão sua força e esperteza o torna o salvador de Branca de Neve.
- d) Semelhante ao herói de algumas histórias em que mesmo sendo pequeno é capaz de vencer os obstáculos através do amor e da amizade.